

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна
академія»

Кафедра практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій

*До захисту допущено кафедрою практичної психології та інноваційних
оздоровчих технологій*

протокол № _____ від _____

завідувач кафедри _____ Наталія КУЧЕРЕНКО

(підпис) (ім'я, прізвище)

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

здобувача освіти першого(бакалаврського) рівня вищої

освіти (першого (бакалаврського) / другого (магістерського))

Алхімової Анни Сергіївни

тема роботи: Взаємозв'язок самооцінки і тривожності у дітей

молодшого шкільного віку

Спеціальність (спеціалізація) 053 Психологія

(код та найменування спеціальності; спеціалізації спеціальності)

Освітня програма Практична психологія

(назва освітньої програми)

Здобувач

(підпис)

Анна Алхімова

(ім'я, прізвище)

Керівник роботи _____

(підпис)

Олена Фальова

(ім'я, прізвище)

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна
академія»

Кафедра практичної психології та інноваційних оздоровчих технологій
«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Завідувач кафедри Наталія КУЧЕРЕНКО

(ім'я, прізвище)

(підпис)

«___» _____ 2026 року

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

здобувача першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
(першого (бакалаврського) / другого (магістерського))

Алхімової Анни Сергіївни

(прізвище, ім'я, по батькові здобувача)

Спеціальність (спеціалізація) 053 Психологія

(код та найменування спеціальності; спеціалізації спеціальності)

Освітня програма Практична психологія

(назва освітньої програми)

1. Тема роботи: Взаємозв'язок самооцінки і тривожності у дітей
молодшого шкільного віку

2. керівник роботи Фальова Олена Євгенівна

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом по Університету від «__» грудня 2025 року, №4801-5/

3. Строк подання здобувачем роботи: «25» травня 2026 року

4. Перелік питань, які потрібно розробити:

1) Теоретичні підходи до вивчення самооцінки та тривожності у дітей
молодшого шкільного віку.

2) Практичне дослідження взаємозв'язку рівня самооцінки та тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

3) Рекомендації щодо зменшення тривожності через розвиток адекватної самооцінки.

5. План роботи

з/п	Назва етапів роботи
	Вивчення та аналіз наукової літератури з теми дослідження. Формулювання об'єкта, предмета, мети та завдань роботи.
	Написання першого розділу: теоретичний огляд проблеми самооцінки та тривожності у молодших школярів.
	Проведення емпіричного дослідження: добір вибірки, проведення психодіагностичних методик, збір первинних даних.
	Написання другого розділу: аналіз результатів емпіричного дослідження, кореляційний аналіз, розробка рекомендацій.
	Оформлення роботи, підготовка реферату та презентації, подання кваліфікаційної роботи на перевірку керівнику.

6. Дата видачі завдання: «16» грудня 2025 року

Здобувач вищої освіти _____
(підпис)

Алхімова Анна
(ім'я, прізвище)

Керівник роботи _____
(підпис)

Олена Фальова
(ім'я, прізвище)

РЕФЕРАТ

Дипломна робота містить 77 сторінок, 7 рисунків, 9 таблиць, 25 використаних літературних джерел, додатки

Об'єкт: Оцінити рівень самооцінки та тривожності серед учнів початкової школи. Проводиться дослідження взаємозв'язку між самооцінкою та тривожністю у учнів початкової школи.

Предмет дослідження: дослідити взаємозв'язок між самооцінкою та тривожністю у учнів початкової школи.

Мета дослідження: Теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити характер взаємозв'язку самооцінки і тривожності у дітей молодшого шкільного віку, а також розробити рекомендації щодо корекції цих станів.

Основні задачі дослідження:

1. Проаналізувати наукову літературу щодо самооцінки та тривожності у дітей віком 10–12 років. 2. Провести емпіричні дослідження самооцінки та тривожності дітей із використанням надійних психодіагностичних методів. 3. Оцінити результати дослідження, враховуючи як якісні, так і кількісні аспекти. 4. Розробити психологічні рекомендації, що враховують освітній рівень учнів початкової школи та їхніх сімей, для вирішення проблем тривожності та зміцнення їхньої впевненості в собі.

Практична значущість дослідження полягає у конкретному зв'язку між самооцінкою та тривожністю у дітей молодшого шкільного віку, а також надає можливість практикуючим психологам, вчителям початкової школи та батькам використовувати результати цих досліджень для покращення емоційного благополуччя дітей, підвищення позитивної самооцінки або зниження рівня їх тривожності. Ці рекомендації можуть бути використані в освітньому процесі, психологічному консультуванні та психокорекційній роботі з дітьми.

Ключові слова: самооцінка, тривога; дитинство; емоційний стан; психологічне лікування; особистісний розвиток....

ABSTRACT

The thesis contains: 9 tables and 7 figures across 77 pages, as well as 25 references and appendices.

Research objective: To assess the levels of self-esteem and anxiety among elementary school students. A study is conducted on the relationship between self-esteem and anxiety in elementary school students.

Research topic: to investigate the relationship between self-esteem and anxiety in elementary school students.

Main objectives of the study:

1. To analyze the scientific literature on self-esteem and anxiety in children aged 10–12 years. 2. To conduct empirical studies of children's self-esteem and anxiety using reliable psychodiagnostic methods. 3. To evaluate the study results, taking into account both qualitative and quantitative aspects. 4. To develop psychological recommendations, taking into account the educational level of elementary school students and their families, to address anxiety issues and strengthen their self-confidence.

This work demonstrates a concrete link between self-esteem and anxiety in early elementary school-aged children, and provides practicing psychologists, elementary school teachers, and parents with the opportunity to use the results of these studies to improve children's emotional well-being, enhance positive self-esteem, or reduce their anxiety levels. These recommendations can be applied in the educational process, psychological counseling, and psychocorrectional work with children.

Keywords: anxiety; childhood; emotional state; psychological treatment; personal development, self-esteem.

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ТА ТРИВОЖНОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	13
1.1. Психологічна характеристика молодшого шкільного віку як сенситивного періоду розвитку особистості	13
1.2. Феноменологія самооцінки: структура, функції та чинники формування у дітей	17
1.3. Поняття тривожності в психології та особливості її прояву в освітньому середовищі	23
Висновки до Розділу 1	30
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗВ'ЯЗКУ САМООЦІНКИ ТА ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	31
2.1. Організація, процедура та обґрунтування вибору методик дослідження	31
2.2. Аналіз результатів діагностики рівнів самооцінки та проявів тривожності в учнів молодшого шкільного віку	31
2.3. Кореляційний аналіз показників самооцінки та тривожності дітей молодшого шкільного віку	48
2.4. Психолого-педагогічні рекомендації щодо зниження тривожності шляхом формування адекватної самооцінки.....	56
Висновки до розділу 2	61
ВИСНОВКИ	63
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
ДОДАТКИ	70

ВСТУП

Актуальність теми тісно пов'язана із сучасним етапом суспільства в Україні, який характеризується нестабільністю, воєнним станом та різними змінами у освітній системі. Все це висуває особливі вимоги до емоційного благополуччя дитини, особливо до дитини молодшого шкільного віку (6/7-10-11 років). Ця вікова категорія є критичним віком у віковій та загальній психології завдяки тому, що в ці вікові межі вписується закладання основ самосвідомості, а саме – формування ставлення до себе та оточуючих. Також в цей час йде розвиток самооцінки, яка стає потужним регулятором поведінки, а рівень тривожності часто виступає індикатором успішності адаптації до школи, хоча при цьому, в цей час є основа майбутньої стресостійкості особистості. В умовах воєнного стану, дистанційного навчання та загальної соціальної напруженості рівень дитячої тривожності суттєво зростає. Коли підвищена тривожність поєднується з неадекватною (зниженою або конфліктною) самооцінкою, це створює бар'єри для успішного навчання, провокує розвиток комплексів неповноцінності та може призвести до шкільної дезадаптації.

Актуальність дослідження інтегральних зв'язків між когнітивними та афективними компонентами психіки молодшого школяра суттєво загострюється у зв'язку із зміною умов життя сучасного суспільства в Україні. Тривалий психосоціальний стрес, який зумовлений військовим станом, вимушені міграційні процеси, загрози безпеці, перманентні зміни формату навчання (дистанційне, змішане, асинхронне, синхронне) – все це висуває підвищені вимоги до адаптаційного потенціалу дитини. Початкова школа – детермінуючий етап, на якому відбувається кристалізація базових особистісних новоутворень, провідне місце серед яких посідає диференційована самооцінка та здатність до базової саморегуляції. У психологічній науці накопичено значний масив емпіричних даних щодо ізольованого функціонування самооцінки як ядра самосвідомості та тривожності як індикатора емоційного благополуччя.

Проте в умовах інтенсифікації інформаційного простору та дефіциту безпосередньої міжособистісної взаємодії виникає гостра наукова потреба у переосмисленні механізмів їхнього взаємопроникнення. Низька самооцінка в молодшому шкільному віці перестає бути просто внутрішнім оціночним судженням дитини про свої здібності – вона перетворюється на деструктивний когнітивний фільтр. Через цей фільтр будь-яка стандартна ситуація академічної перевірки, відповіді біля дошки чи взаємодії з однолітками інтерпретується як потенційна загроза власному «Я», що провокує виникнення хронічної маніфестної тривожності. Водночас, високий рівень тривожності блокує пізнавальну активність, знецінює ситуації успіху та регресивно деформує самооцінку, замикаючи стійке патопсихологічне коло.

Попри наявність ґрунтовних розробок, за рамками цілісного психологічного аналізу часто залишається специфіка прояву цих станів залежно від соціометричного статусу дитини в групі однолітків, що набуває особливого значення наприкінці молодшого шкільного віку. Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема тривожності широко розглядалася у працях З. Фрейда, К. Хорні, Ч. Спілбергер, А. Прихожан, Г. Костюк та інші, тоді як самооцінка вивчали В. Джеймс, К. Роджерс, С. Хартер, Т. Дембо, І. Чеснокова, Т. Титаренко та інші. Проте динаміка взаємозв'язку цих двох конструктів у сучасних молодших школярів, які зростають у цифрову епоху та в умовах постійної загрози безпеці, потребує додаткового переосмислення. Для науки і суспільства важливо зрозуміти, як саме внутрішнє сприйняття дитиною своїх можливостей корелює з її емоційними реакціями на зовнішні виклики. Доцільність роботи полягає у необхідності надання практичним психологам та педагогам науково обґрунтованого інструментарію для стабілізації емоційного стану учнів. Тому тема дипломної роботи «Взаємозв'язок самооцінки і тривожності у дітей молодшого шкільного віку» має чималу актуальність та сенс вивчення в Україні XXI століття.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити характер взаємозв'язку самооцінки і тривожності у дітей молодшого шкільного віку, а також розробити рекомендації щодо корекції цих станів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретико-методологічні підходи до вивчення самооцінки та тривожності в психологічній літературі.
2. Визначити психологічні особливості молодшого шкільного віку як сенситивного періоду для розвитку особистості.
3. З'ясувати специфіку прояву тривожності та рівнів самооцінки у сучасних учнів початкових класів.
4. Встановити наявність та характер кореляційного зв'язку між самооцінкою дитини та її тривожністю.
5. Розробити методичні рекомендації для педагогів та батьків щодо формування адекватної самооцінки та зниження тривожності у дітей.

Об'єкт дослідження: емоційно-вольова та особистісна сфери дітей молодшого шкільного віку.

Предмет дослідження: психологічні особливості взаємозв'язку між рівнем самооцінки та показниками тривожності у молодших школярів.

Методи дослідження: а) теоретичні (аналіз, систематизація та узагальнення); емпіричні: тестування та спостереження; методи обробки даних: кількісний (кореляційний аналіз Спірмена/Пірсона за допомогою Excel) та якісний аналіз.

Організація і база проведення емпіричної роботи. Вибірку склали 20 учнів віком 10 років, які навчаються у Комунальному закладі «Златопільський будинок дитячої та юнацької творчості» Первомайської міської ради. Збір даних проводився у змішаному форматі: очно із допомогою Google Forms, з дотриманням принципів конфіденційності та добровільності участі.

Дослідження базувалося на використанні наступних методик:

1. Методика діагностики самооцінки Дембо-Рубінштейн (в модифікації А. Прихожан). Даний інструмент є класичним у психологічній практиці та дозволяє здійснити не лише кількісний, а й глибокий якісний аналіз самооцінки дитини за ключовими параметрами (здоров'я, розум, характер, авторитет у однолітків, уміння щось робити своїми руками, зовнішність, упевненість у собі). Окрім безпосереднього рівня самооцінки, методика дозволяє виявити рівень домагань дитини. Співвідношення між реальними оцінками себе та ідеальними прагненнями дає змогу зафіксувати зони внутрішніх конфліктів, які часто виступають першопричиною виникнення психоемоційного напруження. Спосіб візуалізації шкал є цілком релевантним для мислення молодшого школяра.

2. Шкала маніфестної тривожності для дітей (CMAS) в адаптації А. Прихожан. Ця методика обрана для виявлення хронічної, стійкої та «розлитої» (маніфестної) тривожності, яка вже встигла закріпитися у структурі особистості як її стабільна риса. Використання CMAS у дослідженні є критично важливим, оскільки воно дозволяє розмежувати тимчасові, ситуативні страхи учня (наприклад, викликані поодинокістю контрольною роботою чи зауваженням) від глибокого дезорганізуючого емоційного тла, яке постійно супроводжує життєдіяльність дитини та руйнує її віру у власну компетентність.

3. Метод соціометрії (Дж. Морено). Введення соціометричного дослідження зумовлене тим, що, починаючи з 3-го класу, статус дитини в групі однолітків стає одним із найвагоміших чинників формування її особистості. Соціометрія дає змогу об'єктивно зафіксувати систему міжособистісних виборів, реальний статус дитини в колективі класу («лідери», «надані перевагу», «ігноровані», «ізольовані») та рівень згуртованості класу.

Це дозволяє нам емпірично перевірити, як соціометричний статус (соціальне визнання однолітків) впливає на внутрішнє самовідчуття учня, виступаючи або захисним буфером, що зміцнює самооцінку, або ж

хронічним джерелом міжособистісної та шкільної тривожності. Таким чином, поєднання методик Дембо-Рубінштейн, СМАС та соціометрії забезпечує тривимірний аналіз проблеми: ми досліджуємо внутрішнє ставлення дитини до себе (самооцінка), її стабільне емоційне тло (тривожність) та зовнішню систему її соціальних взаємин у класі (статус), що повністю охоплює заявлений предмет дослідження.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні про те, що між самооцінкою та тривожністю дітей молодшого шкільного віку існує стійкий зворотний кореляційний зв'язок: чим нижчим є рівень самооцінки (самоповаги та самоприйняття) дитини, тим вищими є показники її шкільної та маніфестної тривожності. Окрім того, припускається, що характер цього взаємозв'язку має свої специфічні гендерні відмінності та диференціюється залежно від конкретних чинників шкільного середовища (страху перевірки знань, успішності у навчанні та стосунків із педагогом).

Практичне значення одержаних результатів: полягає в тому, що теоретичні положення та емпіричні результати дослідження можуть бути безпосередньо використані практичними психологами закладів загальної середньої освіти для побудови диференційованих програм діагностики, профілактики та психокорекції деструктивної тривожності у дітей. Розроблені психолого-педагогічні рекомендації, що базуються на тривекторній моделі (психолог – педагог – батьки), дозволяють вчителям початкових класів оптимізувати освітній простір через впровадження іпсативного оцінювання та конструювання «ситуацій успіху», а батькам – створити умови емоційної безпеки для дитини в родині, що сприятиме мінімізації шкільної дезадаптації та збереженню ментального здоров'я молодших школярів

Методологічною та теоретичною основою виступають принципи вітчизняної психології, щодо: системного підходу до вивчення особистості, детермінації психічного розвитку та єдності афективного й когнітивного компонентів свідомості (Г. Костюк); концепції вікової періодизації та

психосоціального розвитку особистості, які розглядають молодший шкільний вік через кризу компетентності та боротьбу між працьовитістю й почуттям меншовартості (Е. Еріксон); теоретичні положення про структуру та функції его-станів і формування життєвих сценаріїв під впливом оціночних суджень значущих дорослих (Е. Берн); сучасні наукові підходи до дослідження структури й чинників становлення дитячої самооцінки (І. Чеснокова, Т. Дембо, Н. Кустова), а також феноменології, видів та функцій особистісної і ситуативної тривожності в дитячому віці (А. Прихожан, Ч. Спілбергер).

Наукова новизна та теоретичне значення результатів, полягає в тому, що: уточнено та конкретизовано психологічні особливості взаємозв'язку між компонентами самооцінки та проявами тривожності у сучасних дітей молодшого шкільного віку; доповнено наукові дані щодо диференціації та проявів «розливої» (маніфестної) тривожності та специфічних шкільних страхів (зокрема, страху ситуації перевірки знань та страху невідповідності очікуванням дорослих) у дітей із різними рівнями самоповаги; виявлено специфічні гендерні відмінності у структурі кореляційних зв'язків між рівнем задоволеності собою та емоційними реакціями на виклики освітнього середовища у хлопчиків і дівчаток початкових класів.

Структура дипломної роботи: Робота містить вступ, два розділи, окремі висновки для кожного розділів, а також загальні висновки. Також включено список літератури та додатки. Всього документ складається з 70 сторінок

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ТА ТРИВОЖНОСТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

1.1. Психологічна характеристика молодшого шкільного віку як сенситивного періоду розвитку особистості

Огляд молодшого шкільного віку (6-10 або 7-11 років) слід почати з того, що його, у науковій літературі, визначають як особливий етап у житті дитини, що характеризується зміною соціальної ситуації розвитку (ССР). У контексті сучасної реформи системи загальної середньої освіти та Державного стандарту початкової освіти за концепцією Нової української школи (НУШ), зміст і межі цієї соціальної ситуації зазнають істотних трансформацій. Як зазначають вітчизняні дослідники Л. Дзюбка та В. Бучма, сучасна ССР розгортається в умовах інтенсивних соціокультурних змін та викликів, що безпосередньо впливає на психосоціальний розвиток дитини і зміщує традиційні межі вікових сенситивних періодів. Початок систематичного навчання з 6-річного віку збігається з дозріванням когнітивних процесів на нейрофізіологічному рівні, проте науковці фіксують виражений парадокс: на тлі загальної інтелектуалізації сучасних першокласників, у них часто спостерігається несформованість навичок самоорганізації та вміння гальмувати власні імпульсивні дії. Практика НУШ розв'язує цю суперечність через принципи дитиноцентризму та інтеграцію навчальних предметів, що повністю відповідає синергічному (цілісному) сприйманню світу, притаманному сучасному поколінню дітей. Водночас психосоціальний стрес і безпекові загрози в Україні вимагають якісного переосмислення цієї соціальної ситуації, оскільки емоційна лабільність учнів та зміна умов онтогенезу безпосередньо змінюють їх реакції на виклик оточуючого середовища, що робить початкову освіту критичним простором.

Саме тому, в науковій літературі поряд з ССР вживають визначення «сенситивність», яке на думку Г. Шевцової є «перехідний період, коли дитина поєднує в собі риси дошкільного дитинства з особливостями школяра. Ці якості вживаються в її поведінці і свідомості у вигляді складних і суперечливих сполучень..» [Шевцова, с.135]. Аналіз уривку вказує, що сенситивність – основа розвитку навчання, яке стає центром життя дитини, як суспільно значущий та результативний процес. Саме через успішне навчання дитина починає усвідомлювати своє місце в соціумі та вибудовувати систему стосунків з дорослими (педагогами) та однолітками. Однак, на думку В. Мельник є 2 основних психічних новоутворень, які можна визначити лише за результатами освітньої діяльності: довільність пізнавальної сфери психічного розвитку та рефлексія. Перше допомагає усвідомлено регулювати активність, зокрема прояви емоційних реакцій, а рефлексія, підвищує інтелектуальну роботу та встановлює орієнтири морально-етичних правил школяра як частини соціуму [Мельник, с.124]. Також можна навести думку відомого фахівця, як Г. Костюк, який зазначає, що «Виховання і навчання не тільки визначають зміст психічного розвитку дитини, а й стають його провідною силою, спрямовуючи формування нових якостей особистості» (цит за [Пророк Н]. Це означає, що навчання вимагає від молодшого школяра високого рівня довільності, здатності підпорядковувати власні імпульсивні бажання поставленим завданням та дотримуватися встановлених правил. Це створює підґрунтя для формування нової системи внутрішніх установок.

Для глибокого розуміння природи психічної трансформації молодшого школяра недостатньо розглядати лише зміну зовнішніх умов його життєдіяльності. Особливе значення має внутрішня реорганізація когнітивних структур дитини. У контексті західноєвропейської психологічної традиції цей процес детально описаний у межах генетичної епістемології швейцарського психолога Жана Піаже (Jean Piaget). Автор довів, що вік від 7 до 11 років відповідає стадії конкретних операцій (stage

of concrete operations). На цьому етапі ментальні дії дитини стають оборотними, що забезпечує здатність до логічного мислення, але з обов'язковою опорою на конкретні предмети чи наочні ситуації. Розвиваючи цю ідею, сучасний французький дослідник Олів'є Уде (Olivier Houde) у своїй когнітивній теорії підкреслює, що провідним новоутворенням цього періоду є не просто формування логіки, а розвиток здатності до когнітивного гальмування (cognitive inhibition). Це вміння свідомо пригнічувати імпульсивні, інтуїтивні відповіді задля активації логічного аналізу.

Окрім цього, коли мова йде про сенситивність віку та когнітивних новоутворень, молодший шкільний вік є періодом для розвитку вищих психічних функцій: сприймання, пам'яті, уваги, мислення та мовлення. Про це багато хто з дослідників зазначали, що найважливішими психологічними характеристиками дітей цього віку є його подальший фізичний і психофізіологічний розвиток дитини, що забезпечує можливість систематичного навчання в школі; удосконалення роботи головного мозку й нервової системи; нестійкість розумової працездатності, підвищена стомлюваність; нервово-психічна вразливість дитини; нездатність до тривалого зосередження, збудливість емоційність; розвиток пізнавальних потреб (цит. за [Кравченко]). Однак, всі вони зазначають, що основною характеристикою психічного розвитку – інтелектуалізація всіх психічних процесів (пам'яті, мислення, уваги та інших). Під впливом навчальної діяльності психічні функції набувають властивостей довільності та опосередкованості. Так, мислення молодшого школяра переходить від наочно-образного до словесно-логічного. Дитина опановує логічні операції: аналіз, синтез, порівняння, класифікацію та узагальнення. Важливим аспектом є формування здатності до планування дій «у внутрішньому плані». Розвиток пам'яті характеризується поступовим домінуванням смислового запам'ятовування над механічним. Це означає, що діти цього віку, замість багаторазового повторення одного й того самого, починають

шукати причинно-наслідкові зв'язки. Нова інформація «чіпляється за наявний досвід», а це означає, що їм буде легше запам'ятовувати та відтворювати матеріал. Увага стає більш стійкою, хоча її обсяг і концентрація все ще залежать від емоційної привабливості об'єкта чи завдання. Подібні погляди знаходимо і в працях вітчизняних психологів, зокрема О. Скрипченка, який зазначав, що інтелектуальний розвиток учня початкових класів визначається переходом від синкретичного (злитого) сприймання до аналітико-синтетичного. Відтак, під впливом академічного середовища у дитини виникає стійка потреба не просто фіксувати факти, а класифікувати їх за суттєвими ознаками. Сама здатність до постійного навчання є результатом складного синтезу біологічного дозрівання кори головного мозку та цілеспрямованого педагогічного впливу. Це підводить нас до розуміння того, що когнітивна готовність дитини до школи є інтегральним утворенням, де логічне мислення тісно переплетене з розвитком вольової регуляції поведінки [Скрипченко].

Також хочемо зазначити, що центральними новоутвореннями, як вже згадано В. Мельник є рефлексія, внутрішній план дій та самоконтроль. Рефлексія дозволяє дитині не просто діяти, а аналізувати підстави власних дій, оцінювати їх відповідність наявним стандартам. Внутрішній план дій забезпечує можливість попереднього програмування діяльності без опори на зовнішні маніпуляції. Довільність стає загальною рисою поведінки, що проявляється у здатності свідомо керувати собою. Особливе місце посідає формування суттєвих та несуттєвих ознак предметів, оперувань поняттями, що виходять за межі безпосереднього чуттєвого досвіду. Сюди ж можна віднести й формування емоційного розвитку, який тісно пов'язаний із результатами діяльності учня. Адже вони викликають почуття гордості й впевненості, а це призводить до позитивних емоцій. Тоді як невдачі викликають негативні емоції, а це призводить до появи фрустрації. Учень в цьому віці може контролювати та стримувати емоції, але в кінці початкової школи.

Важливим чинником розвитку є входження в колектив класу, а взаємини із однолітками починають відігравати значну роль у самовизначенні. Якщо на початку навчання авторитет учителя є незаперечним («вчитель сказав – значить це істина»), то до 3–4 класу зростає значущість групових норм і оцінок товаришів. Важливим аспектом становлення особистості в цей період є трансформація ставлення дитини до себе. Е. Еріксон визначав молодший шкільний вік як стадію боротьби між працьовитістю та почуттям меншовартості. На цьому етапі дитина прагне завоювати визнання через продуктивну діяльність, вчиться отримувати задоволення від завершеної роботи та уваги соціуму до своєї майстерності. Будь-яке ігнорування результатів цієї діяльності або систематична негативна оцінка з боку дорослих закладає фундамент для формування стійкого почуття неповноцінності. У контексті теорії Е. Берна, молодший шкільний вік стає вирішальним для структурування его-стану «Дитини» (Child) та початку активного формування его-стану «Дорослого» (Adult). Саме в цей час під впливом оціночних суджень значущих дорослих (батьків, вчителів) формується життєвий сценарій особистості. На основі розвитку цих внутрішніх процесів наприкінці дошкільного та на початку молодшого шкільного періоду з'являється ключове новоутворення – здатність в особливій формі усвідомлювати себе та власне соціальне становище. Це трактується як виникнення внутрішньої позиції та усвідомлення свого соціального «Я», а це означає перехід від емоційних реакцій в ситуації до самооцінювання, яке засноване на інтелектуалізації досвіду. Ці зрушення у розвитку самооцінки та самосвідомості мають визначальне значення для переходу дитини на новий рівень взаємодії з оточенням. У підсумку зазначимо, що психологічні особливості молодшого шкільного віку, можна зробити кілька узагальнень.

По-перше, цей період є сенситивним для особистісного розвитку через зміну провідної діяльності з ігрової на навчальну.

По-друге, інтелектуалізація та довільність психічних процесів створюють когнітивний базис для самоспостереження. По-третє, під впливом оцінок дорослих і стосунків з однолітками диференціюється емоційна сфера, а розвиток особистості коливається між відчуттям психологічної спроможності та страхом меншовартості.

Отже, рефлексія, внутрішній план дій та самоконтроль спрямовують ся на осмислення власного «Я», зумовлюючи перехід до вивчення дитячої самооцінки. В. Яковлєва зазначає, що «важливо для становлення самооцінки давати дитині робити вибір, за який вона має відповідати. Вибір допоможе дитині відчувати себе впевненою, розвивається позитивне ставлення до самої себе... Вона (самооцінка) буде впливати на успішність, досягнення в майбутньому, самореалізацію та цілісність людини» [Яковлєва, с. 297]. З цією думкою важко не погодитися, адже на цьому етапі закладається фундамент особистісного самовизначення. Отже, формування почуття самооцінки є критичним для запобігання емоційній дезадаптації особистості, що й буде детально розглянуто у наступних підрозділах.

1.2. Феноменологія самооцінки: структура, функції та чинники формування у дітей

У попередньому параграфі було детально проаналізовано провідні психологічні характеристики та закономірності розвитку особистості в молодшому шкільному віці. Було встановлено, що цей онтогенетичний етап відзначений докорінною перебудовою соціальної ситуації розвитку, зміною провідного виду діяльності та інтенсивним становленням базових психічних новоутворень, серед яких особливе місце посідає рефлексія, самоконтроль та внутрішній план дій. Сформованість цих процесів створює необхідні передумови для якісної трансформації самосвідомості дитини, центральним компонентом якої стає самооцінка. У сучасній психологічній науці самооцінка розглядається не просто як ізольована оціночна дія, а як фундаментальне, інтегративне утворення особистості, що становить рефлексивне ядро самосвідомості особистості.

Вона не є статичним чи незмінним феноменом, а являє собою складний, динамічний процес безперервного відображення та моделювання людиною власних інтелектуальних, фізичних і моральних якостей, потенційних здібностей, вчинків та соціальних взаємин. На думку багатьох дослідників, саме самооцінка забезпечує внутрішню цілісність, автентичність та єдність особистості, виступаючи водночас головним внутрішнім вектором її соціально-психологічної адаптації до вимог мікросоціального простору.

На етапі навчання в початковій школі самооцінка набуває особливого, детермінуючого значення для всього процесу психічного розвитку. Це зумовлено тим, що вона трансформується у специфічний внутрішній механізм, крізь призму якого дитина інтерпретує, оцінює та засвоює зовнішні вимоги навчальної діяльності, а також кодує ставлення до себе з боку соціуму. Самооцінку в цей період можна метафорично схарактеризувати як «внутрішнє дзеркало» або рефлексивний екран, який дозволяє індивіду активно порівнювати два модальних виміри власного «Я»: «Я-реальне» (актуальне уявлення про те, якою дитина є насправді на сьогоднішній день) з «Я-ідеальним» (абстрактний, емоційно забарвлений образ того, якою вона прагне або повинна бути відповідно до очікувань значущих дорослих). Важливо науково підкреслити, що для учня початкових класів ці два модальні образи досить часто перебувають у стані дифузного злиття або недостатньої диференціації. Така особливість безпосередньо пояснюється специфікою вікового розвитку, зокрема незрілістю аналітичного мислення та домінуванням афективних реакцій над раціональними судженнями. Розкриття даного питання потребує аналізу її структури. У класичних та сучасних психологічних дослідженнях структура цього конструкту окреслюється взаємодією двох складників: когнітивний та емоційний. Когнітивний компонент – раціональна основа самооцінки, яка містить в собі систему знань, учня, диференційовані уявлення, можливості тощо.

Натомість емоційний компонент відображає суб'єктивну міру задоволеності чи незадоволеності знаннями, інтегральний рівень самоповаги, самоприйняття та емоційного ставлення до власного «Я». На думку Н. Кустової «у ранньому віці у дітей відзначається слабкий розвиток когнітивного компонента самооцінки, в образі самого себе домінує емоційна складова, що відображає глобально-позитивне ставлення дитини до себе, запозичене зі ставлення дорослих» [Кустова]. З наведеною науковою думкою варто повністю погодитися, оскільки на початку шкільного онтогенезу раціональні критерії оцінювання власних досягнень ще не мають під собою об'єктивного ґрунту, і дитина орієнтується переважно на афективний тон взаємодії з батьками та вихователями. Емоційний компонент у структурі самосвідомості учня виконує роль своєрідного психологічного фільтра. Учень не просто фіксує факт («я виконав математичне завдання»), а миттєво піддає його емоційному маркуванню, відчуючи гордість, радість і піднесення у випадку успіху або сором, провину, розчарування та меншовартість у ситуації невдачі. Динамічна взаємодія та ступінь узгодженості цих двох компонентів безпосередньо визначають загальний рівень, стійкість та адекватність самооцінки молодшого школяра. Якщо когнітивний компонент відповідає за раціонально-аналітичне забезпечення процесу самопізнання («Я знаю, що вмію розв'язувати складні логічні задачі»), то емоційний компонент генерує необхідний енергетичний та мотиваційний заряд для подальшої поведінкової активності («Я почуваюся успішним і визнаним, тому хочу вчитися далі»).

Опис глибинних внутрішніх механізмів функціонування Я-образу учня молодшої школи, варто окремо виокреми когнітивний вектор взаємодії (О. Штепа, цит. за [Щербина О.]). Як безпосередній наслідок такої когнітивної деформації, будь-які стандартні навчальні виклики та абсолютно буденні, рутинні ситуації перевірки знань (такі як усна відповідь перед колективом класу біля дошки, виконання самостійної чи контрольної

роботи) помилково та гіперболізовано інтерпретуються его дитини як пряма, персональна загроза її психічній цілісності та безпеці. Це автоматично запускає внутрішній психопатологічний механізм стійкого тривожного очікування неспіху, перетворюючи епізодичний страх на стійку особистісну рису [Чередніченко].

Аналізуючи самооцінку як системне, багаторівневе та інтегральне психологічне утворення, необхідно детально розкрити її функціональний спектр у контексті загального розвитку особистості дитини. Ефективність життєдіяльності та міра психічного здоров'я молодшого школяра визначаються тим, як саме самооцінка реалізує низку своїх життєво важливих функцій, що забезпечують гармонійність та цілісність особистісного становлення [Калюжна]:

1. Регулятивна функція. Вона полягає у забезпеченні свідомого вибору цілей та способів поведінки. Дитина, спираючись на власну самооцінку, вирішує, чи братися за складне завдання, чи шукати допомоги. Самооцінка регулює рівень домагань – від неї залежить, наскільки високу «планку» ставить перед собою учень.

2. Захисна функція. Спрямована на підтримку внутрішньої стабільності та психологічного комфорту. Завдяки цій функції особистість здатна ігнорувати або переосмислювати негативну інформацію, що загрожує цілісності Я-образу. У молодшому шкільному віці захисні механізми допомагають дитині зберегти позитивне самосприйняття навіть у ситуації невдачі.

3. Розвиваюча функція. Самооцінка виступає рушієм самовдосконалення. Усвідомлення розбіжності між наявними досягненнями та бажаним образом стимулює дитину до опанування нових навичок та вольових зусиль у навчанні.

На основі детального функціонального аналізу можна стверджувати, що самооцінка виконує комплексну, багатовекторну роль у психічному онтогенезі дитини.

Вона одночасно постає регулятором поведінкової активності для точного вибору цілей, надійним захисним механізмом для підтримки стабільно позитивного Я-образу та внутрішнім чинником розвитку, що стимулює самовдосконалення через рефлексивне усвідомлення розбіжностей між наявними досягненнями та бажаними ідеальними прагненнями. Завдяки цьому дитина отримує можливість свідомо диференціювати власний рівень домагань, конструктивно долати епізодичні життєві невдачі та зберігати базовий рівень психоемоційного комфорту в умовах освітнього середовища.

Наступним логічним кроком нашого теоретичного аналізу є детальний огляд безпосереднього процесу становлення та кристалізації самооцінки в даний віковий період. Психологічна природа самооцінювання молодшого школяра є надзвичайно пластичною, динамічною, сенситивною та лабільною, оскільки її векторний розвиток жорстко детермінується та розгортається під безпосереднім впливом комплексу взаємопов'язаних зовнішніх (екзогенних) та внутрішніх (ендогенних) чинників. Серед усього різноманіття цих факторів науково доцільно виокремити три головні лінії детермінації [Герасімова; Проскурова]:

По-перше, від оцінки вчителя та успішності у навчанні. У просторі початкової школи постать класного керівника (педагога) набуває для дитини сакрального, центрального значення. Думка вчителя, його вербальні та невербальні реакції, стилістичні особливості виставлення оцінок сприймаються молодшим школяром як абсолютна, незаперечна істина, яка не підлягає сумніву. Система формальних балів або оціночних суджень вчителя, на превеликий жаль, досить часто стає для учня єдиним та головним мірилом усієї його особистості в його власних очах, затьмарюючи інші сфери життєдіяльності.

По-друге, стиль сімейного виховання. Сім'я як первинний інститут соціалізації закладає той фундаментальний, базовий рівень самоприйняття, на якому згодом будується вся будівля самосвідомості. Демократичний

стиль батьківського виховання, який базується на принципах безумовної любові, психологічної підтримки, поваги до особистості дитини та надання їй розумної автономії, виступає найважливішим чинником формування стабільної, адекватної самооцінки. Натомість такі деструктивні виховні паттерни призводять до глибоких особистісних викривлень — стійкого заниження самооцінки або її неадекватного, компенсованого завищення.

По-третє, прийняття однолітками. Починаючи приблизно з третього класу, соціальний статус дитини набуває важливе значення. Суб'єктивне відчуття приналежності до класного колективу, наявність взаємних дружніх зв'язків та позитивні вербальні й поведінкові відгуки з боку товаришів суттєво зміцнюють внутрішню впевненість молодшого школяра у собі, виступаючи надійним захисним буфером проти зовнішнього стресу. Низький соціометричний статус, навпаки, виступає потужним хронічним джерелом травматизації Я-образу.

Важливою та специфічною феноменологічною характеристикою особистісної сфери дитини на етапі початку навчання в школі є виражена тенденція до певного завищення власної самооцінки. У сучасній віковій та диференціальній психології цей феномен розглядається не як девіація, а як абсолютна психологічна вікова норма. Таке явище закономірно зумовлене незрілістю рефлексивного мислення, слабкістю критичного аналізу власних дій та об'єктивно високою потребою дитячої психіки в емоційному самозахисті від перших академічних стресорів. Завищена самооцінка на старті шкільного навчання виконує важливу адаптивну, профілактичну роль: вона дає дитині первинну психологічну сміливість, розкутість та внутрішню свободу, необхідні для активного опанування абсолютно нових, складних і незвичних видів діяльності та соціальних ролей. Однак у процесі подальшого розгортання освітнього процесу, під безперервним впливом різноманітних об'єктивних деструктивних чинників (хронічні шкільні невдачі, постійна деструктивна критика з боку вчителя, перманентні ситуації неуспіху, некоректне публічне порівняння результатів дитини з

досягненнями інших учнів), висока самооцінка може зазнати різкого, стрибкоподібного зниження. Таке глибоке падіння рівня самоповаги та самоприйняття найчастіше виступає головним психогенним тригером для запуску процесу формування вираженої шкільної та особистісної тривожності — стійкого, хронічного психічного стану постійного, напруженого очікування неуспіху, провалу та емоційного покарання. Дитина починає стійко сприймати та кодувати себе на внутрішньому плані як «нездатну», «гіршу за інших» або «некомпетентну». Це когнітивне переконання паралізує її первинну пізнавальну активність, блокує довільні процеси та створює стійке, патопсихологічне замкнене коло: хронічно низька самооцінка породжує тотальну невпевненість у власних силах — невпевненість веде до блокування активності та закономірного погіршення реальних результатів діяльності: погіршення результатів викликає нову хвилю критики й подальше стрімке падіння самооцінки, яке буде фіксувати виникненням тривожності. Тому, природу, види, чинники та особливості функціонування тривожності в освітньому середовищі детально й послідовно розглянемо в нашому наступному підрозділі.

1.3. Поняття тривожності в психології та особливості її прояву в освітньому середовищі

Проведений вище аналіз феноменології самооцінки й її детермінат дозволяє здійснити послідовний перехід до вивчення суміжного поняття нашої дипломної роботи — тривожність. Дане поняття, у сучасному дискурсі, розглядають як фундаментальна індивідуально-психологічна особливість, яка виражається у стійкій, транситуативній схильності людини відчувати гостре емоційне занепокоєння, внутрішню напругу та дискомфорт у широкому спектрі життєвих обставин, навіть за відсутності реальних об'єктивних тригерів. Тому, принципово важливо розрізняти поняття «страх» та «тривожність».

Страх — емоція, яка згідно психологічним словникам, що виникає в ситуаціях загрози біологічному або соціальному існуванню індивіда й

спрямована на джерело дійсної або уявної небезпеки [Екстремальна] або це емоційна реакція на конкретну, наявну в даний момент загрозу біологічному чи соціальному існуванню індивіда, то тривожність має виражений дифузний, ненаправлений та прогностичний характер. Вона орієнтована на майбутнє і найчастіше функціонує без прив'язки до реальних зовнішніх подразників чи явних джерел небезпеки []. Відповідно, тривожність має велику кількість підходів у довідковій психологічній літературі. Зокрема, можна виділити кілька альтернативних та взаємодоповнюючих дефініцій, які фіксують різні грані досліджуваного явища:

По-перше, її тлумачать, як «індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності людини часто переживати сильну тривогу з незначних приводів. Тривожність досить часто розглядають як особистісне утворення, або як пов'язану зі слабкістю нервових процесів особливість темпераменту» [Росинюк]. Дане визначення робить акцент на тому, що тривожність тісно пов'язана із психофізіологією, типологічними властивостями ВНД (вища нервова діяльність) та нейродинамічними параметрами психіки.

По-друге, з аксіологічного підходу, тривожність визначають, як «певний самостійний феномен, а комбінація стану страху з однією або декількома іншими емоціями: гнівом, провиною, соромом, цікавістю» [Галієва]. В цьому контексті цей конструкт постає як інтегративне, полімодальне емоційне утворення, де базовий страх зазнає когнітивної обробки та переплітається з широким спектром інших суб'єктивних переживань.

Узагальнення наведених теоретичних підходів дозволяє дефініювати тривожність як складну, дворівневу систему. Вона одночасно виступає стійкою властивістю, що зумовлена специфікою функціонування ВНД та схильністю до інтенсивного переживання загрози власному «Я») та багатокomпонентним афективним комплексом, що виникає внаслідок

стійкого поєднання страху з соціально детермінованими емоційними станами (провиною, соромом, гнівом) [Красюк].

На основі вище сказано, доцільно згадати до диференційованого підходу, який передбачає чітке розмежування тривоги як тимчасового, ситуативного емоційного стану (state anxiety) та тривожності як стабільної, інваріантної риси особистості (trait anxiety). На етапі молодшого шкільного віку ці дві форми перебувають у стані перманентної динамічної взаємодії та взаємопроникнення. Якщо дитина регулярно переживає парціальний стан тривоги в межах освітнього процесу, цей негативний емоційний досвід поступово інтерналізується, закріплюється у поведінкових патернах і зрештою трансформується у стійку, генералізовану рису характеру. Таке новоутворення створює специфічний психоемоційний фон, який починає тотально опосередковувати, спрямовувати комунікативну та особистісну діяльність учня початкових класів [Красюк].

Входження дитини в простір систематичного шкільного навчання обов'язково супроводжується різким зростання емоційного фону, що пов'язано із необхідністю адаптації до нових соціальних стандартів, а це призводить до потреби в аналізі шкільної тривожності, як особливого, локалізованого виду емоційної дезадаптації, що формується в результаті деструктивної взаємодії учня з ключовими компонентами освітнього середовища [Гуд]. Психологічна практика свідчить, що в молодшому шкільному віці цей стан кристалізується у трьох основних феноменологічних формах:

1. Страх ситуації перевірки знань. Цей прояв є найбільш поширеним та деструктивним у структурі шкільної дезадаптації. Він маніфестує у вигляді вираженого психосоматичного та емоційного хвилювання під час виконання контрольних робіт, усних відповідей перед однолітками біля дошки або навіть у ситуаціях, що вимагають мінімальної публічної активності (наприклад, за необхідності підняти руку для запитання). Для учня початкових класів будь-яка ситуація зовнішнього

академічного оцінювання підсвідомо інтерпретується як потенційна загроза його особистісному статусу, безпеці та хиткій системі самооцінки.

2. Страх невідповідності очікуванням дорослих. Молодший шкільний вік характеризується тотальною залежністю дитини від думки значущих дорослих та гіпертрофованою потребою у їхньому схваленні. Усвідомлення того, що реальні результати навчальної діяльності (поточні бали, рівень дисциплінованості, поведінкові реакції) можуть не збігатися з високим рівнем домагань батьків або вчителів, породжує стан постійного, виснажливого очікування критики чи емоційного відторгнення.

3. Труднощі у взаєминах із педагогом. Оскільки фігура першого вчителя виступає центральним регулятором соціальної ситуації розвитку, характер взаємодії з ним визначає емоційне благополуччя дитини. Вияв педагогічної холодності, надмірної дистанційованості або авторитарності сприймається дитиною як глобальна втрата безпеки. Це призводить до вираженої поведінкової скутості, повної втрати ініціативності, гальмування мовленнєвих процесів та загальної дезорганізації діяльності на уроці.

Проте об'єктивний психологічний аналіз вимагає уникати однобічно негативної оцінки досліджуваного феномену. Тривожність у психологічній науці не розглядається як виключно деструктивне явище, оскільки на помірних рівнях вона виконує важливу еволюційно-адаптивну, сигнальну та мобілізуючу функції. Залежно від інтенсивності переживання, тривалості прояву та характеру впливу на продуктивність діяльності особистості, в науковій літературі диференціюють два полярних типи цього стану:

а) Мобілізуюча тривожність. Даний тип виступає конструктивним внутрішнім стимулом до активізації діяльності. Під її впливом дитина стає більш зібраною, внутрішньо дисциплінованою, відповідальною та когнітивно концентрованою. Вона починає приділяти значно більше уваги та часу якісній підготовці до занять, ретельно аналізує вимоги вчителя та мобілізує вольові зусилля для досягнення результату. У межах провідної навчальної діяльності така помірна напруга оптимізує процеси адаптації до

соціальних вимог і академічних стандартів, що допомагає учневі досягати високих результатів та успішно реалізувати свій внутрішній потенціал [Рейковський].

б) Дезорганізуюча тривожність. Цей тип справляє протилежний, виражено гальмівний та деструктивний вплив на психіку дитини. Перевищуючи індивідуальний поріг переносимості стресу, вона повністю блокує нормальний перебіг вищих психічних функцій. Під її впливом суттєво погіршується оперативна та короткочасна пам'ять, що призводить до виникнення відомого феномену «чистого аркуша» під час контрольних зрізів знань, коли дитина в ситуації напруги раптово забуває добре засвоєний матеріал. Одночасно різко знижується концентрація уваги, звужується її обсяг та уповільнюється темп логічного мислення. Перманентне перебування в стані такого емоційного дискомфорту призводить до швидкого психофізіологічного виснаження нервової системи, що з часом неминуче соматизується, трансформуючись у хронічні скарги (головний біль, розлади травлення, швидка стомлюваність) або апатичні стани. Таким чином, якщо помірна тривожність є гнучким механізмом саморегуляції психіки, то її надмірний рівень перетворюється на жорсткий внутрішній бар'єр, який нівелює та блокує реальний інтелектуальний потенціал молодшого школяра [Папуша].

Аналіз специфіки деструктивного впливу емоційної напруги на учня початкових класів, необхідно детально розглянути емоційний вектор даної проблематики (за О. Розпутньою). Тривале, хронічне перебування в полі високої тривоги повністю витісняє та руйнує емоційне задоволення від освітнього процесу. Це позбавляє молодшого школяра базового внутрішнього ресурсу, необхідного для підтримання стабільного, позитивного і цілісного ставлення до самого себе. Афективно напружений стан, що стає хронічним, заміщує собою природний пізнавальний інтерес, дитячу допитливість, креативність та спонтанну радість від особистих мікродосягнень. Як наслідок, систематичне навчання в початковій школі

починає стійко кодуватися у свідомості дитини виключно крізь призму стресу, загрози та психологічного напруження. Це остаточно нівелює її емоційні сили, руйнує почуття психологічної безпеки та позбавляє тієї внутрішньої опори, яка виступає первинною детермінантою для формування адекватної, здорової самооцінки особистості.

На завершення теоретичного огляду виникає необхідність експліцитно пов'язати феномен тривожності з параметрами дитячої самооцінки. Вказані особистісні конструкти в молодшому шкільному віці не існують ізольовано; вони інтегруються у стійкий, замкнений патогенний комплекс, що функціонує за принципом прямого та зворотного зв'язку. Хронічні сумніви у власних силах та когнітивна переконаність у власній неспроможності (низька самооцінка) закономірно породжують високу тривогу перед початком будь-якої діяльності. Ця тривога, своєю чергою, через механізми дезорганізації вищих психічних функцій призводить до реальних помилок, академічних невдач та поведінкових збоїв, які об'єктивно фіксуються вчителем і батьками. Отриманий негативний досвід знову повертається у внутрішній план дитини, ще більше знижуючи рівень її самоповаги та самоприйняття. В освітньому середовищі функціонування цього замкненого кола призводить до формування стійкого «синдрому хронічної невдачі». Навіть володіючи високим інтелектуальним потенціалом та достатнім рівнем креативності, тривожна дитина виявляється неспроможною повноцінно реалізувати свої здібності у практичній діяльності через тотальний страх припуститися помилки та отримати негативну оцінку соціуму. Таким чином, виявлений тісний взаємозв'язок самооцінки, емоційних станів особистості та рівнів тривожності становить фундаментальне підґрунтя для розгортання нашого подальшого дослідження. Це вимагає від нас переходу до цілісного теоретико-методологічного обґрунтування інтегративної взаємодії цих феноменів, що й складе основу для розробки програми подальшого емпіричного аналізу.

Висновки до Розділу 1

У результаті теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження самооцінки та тривожності у молодшому шкільному віці було зроблено такі висновки:

1. Молодший шкільний вік визначено як сенситивний період для формування базових структур особистості. Зміна провідної діяльності з ігрової на навчальну спричиняє докорінну перебудову соціальної ситуації розвитку, де центральними новоутвореннями стають рефлексія, внутрішній план дій та довільність психічних процесів.

2. Встановлено, що самооцінка є складним ієрархічним утворенням, яке включає когнітивний (знання про себе) та емоційний (самоствлення) компоненти. У цей період самооцінка дитини характеризується пластичністю та значною залежністю від оцінних суджень значущих дорослих (вчителів та батьків).

3. Тривожність розглянуто як стійку індивідуальну особливість, що виявляється у схильності до частих та інтенсивних переживань стану тривоги. В освітньому середовищі вона специфікується через страх ситуації перевірки знань та страх невідповідності очікуванням оточення. Виявлено деструктивну роль високої тривожності, яка призводить до дезорганізації діяльності та соматизації психологічного напруження.

4. Виявлено закономірний зв'язок між самооцінкою та тривожністю. Низька самооцінка виступає предиктором високої тривожності, формуючи «замкнене коло» особистісної дезадаптації: негативне самосприйняття провокує очікування невдачі, що, своєю чергою, дезорганізує поведінку.

Теоретичне обґрунтування проблеми підтверджує необхідність переходу від теоретичного дослідження до практичного вивчення зазначених взаємозв'язків.

РОЗДІЛ 2.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗВ'ЯЗКУ САМООЦІНКИ ТА ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Організація, процедура та обґрунтування вибору методик дослідження

Логіка переходу від теоретичного аналізу самооцінки та тривожності до практичного прикладного аналізу зумовлює потребу при визначенні операції, інструменту та верифікації досліджуваних елементів. Емпіричний етап наукового пошуку в межах дипломної роботи орієнтований на те, щоб визначити дескриптор, комплексний кількісний та якісний аналіз, а також на ретельну статистичну перевірку характеру кореляційного зв'язку, яке розгортається між інтегральним рівнем самооцінки та проявами стану тривожності у дітей молодшого шкільного віку.

Нагадаємо, що наше дослідження спирається на гіпотезу, про те, що деформації структури Я-образу, неузгодженість між актуальним рівнем самооцінювання й домагань, а також перманентне психоемоційне напруження в освітньому просторі перебувають у стійкій взаємозалежності. Зазначений патогенний комплекс безпосередньо зумовлює характер соціально-психологічної адаптації учнів, визначає їх індивідуальний соціометричний статусу колективу однолітків опосередковує успішність подолання нормативної вікової кризи.

Для того, щоб підтвердити чи спростувати гіпотезу, було прийнято рішення провести дослідження на групі респондентів молодшого шкільного віку, яка сформована під час проходження переддипломної практики на базі закладу позашкільної освіти. Загальна чисельність вибірки склала 20 осіб, які є учнями 3 та 4 класів (для дотримання конфіденційності, у протоколах та матрицях у додатках в роботі діти відмічені кодом Д1-Д20). Обґрунтування репрезентативності сформованої дослідницької вибірки базується на критеріях вікової однорідності (віковий діапазон респондентів становить 9–10 років), перебуванні дітей у спільних соціокультурних,

дидактичних та безпекових умовах, а також на стабільності розгортання в них провідної навчальної діяльності як ключового чинника психічного онтогенезу.

З огляду на сучасні екстремальні реалії функціонування вітчизняної системи освіти, зумовлені безпековими викликами та тривалим воєнним станом в Україні, весь психодіагностичний інструментарій було повністю адаптовано та реалізовано в дистанційному форматі за допомогою цифрового інструментарію платформи Google Forms. Такий вимушений, але методично виправданий крок дозволив забезпечити максимальний рівень психологічної безпеки та емоційного комфорту дітей під час тестування, повністю мінімізувати деструктивний вплив побічних ситуативних стресорів і гарантувати високу екологічність дослідницької процедури.

Процедурна архітектура емпіричного зрізу була чітко детермінована в часі та реалізована послідовно у три взаємопов'язані етапи:

1. Підготовчий етап. Зміст цього періоду охоплював первинне формування вибірки учнів 3 та 4 класів та проведення попередніх консультативних бесід з адміністрацією школи, практичним психологом і класоводами для того, щоб узгодити графік психодіагностичних заходів. Ключовим елементом етапу виступило отримання офіційної інформованої згоди від батьків або законних представників на участь дітей у тестуванні, що цілковито відповідає нормативно-правовим положенням Етичного кодексу психолога. Поряд з цим, було підготовлено електронну форму із чіткими, візуально оптимізованими інструкціями для сприйняття учнями.

2. Діагностичний етап. На цьому етапі було проведено первинне дослідження, яке відбувалось за умов суворого контролю за дотриманням індивідуального темпу виконання завдань кожною дитиною. Це дозволило уникнути факторів швидкого психофізіологічного виснаження, втоми та прецедентів неусвідомленого заповнення відповідей. Контроль за правильністю процедури здійснювався опосередковано через верифікацію повноти

відповідей у базі даних інтегрованих Google-таблиць. Первинні результати фіксувалися у вигляді «сирих» балів за кожним окремим параметром.

3. Аналітичний етап. Передбачав математичне об'єднання результатів (ранжування, виділення рівні вираженості ознак та зведення до аналітичних матриць). Провідним змістом цього етапу є більш розгорнута інтерпретація результатів та застосування методів математичної статистики (зокрема, кореляційного аналізу за К. Пірсоном або Ч. Спірменом) для встановлення рівня значущості виявлених інтерфункціональних зв'язків, що безпосередньо складе фактологічну основу наступних підрозділів роботи.

Задля забезпечення високих критеріїв валідності, надійності та системності результатів було розгорнуто комплексний трикомпонентний діагностичний інструментарій, зорієнтований на всебічне вивчення когнітивних, афективних та соціально-поведінкових параметрів особистості молодшого школяра.

1. Методика діагностики рівня самооцінки Дембо–Рубінштейн (в адаптації А. Прихожан)

Застосування цієї методики в загальній архітектоніці дослідження зумовлене її високою діагностичною пластичністю та унікальною можливістю вивчення не лише інтегрального, загального виміру самооцінки, але й її диференційованої структури за окремими життєво важливими модальностями. Оскільки мислення дітей 9–10 років зберігає виражений наочно-образний характер, використання вертикальних осей як наочних конструктів дозволяє респондентам максимально адекватно проектувати власні рефлексивні судження на площину методики.

Процедура та інструкція дослідження. У процесі адаптації методики для онлайн-формату кожній дитині на екрані монітора пропонувалися вертикальні шкали (графічні лінії) довжиною 100 мм. Нижня точка кожної лінії символізує найнижчий рівень розвитку певної якості (наприклад, найгірші показники), тоді як верхня точка позначає гранично високий,

ідеальний рівень розвитку цієї якості. Перед початком роботи дитині надавалася така стандартизована усна та письмова інструкція:

«Кожна людина, доросла чи дитина, так чи інакше оцінює свої здібності, можливості, особливості характеру та вміння. Перед тобою є лінії, які позначають різні якості людини. Уяви, що на самому низу цієї лінії знаходяться ті люди, у яких ця якість зовсім не розвинена або перебуває на найнижчому рівні, а на самій верхівці — ті, у кого вона розвинена якнайкраще. Познач на кожній лінії ризкою або знаком мінус “-” те місце, де ти, на твою думку, перебуваєш за цією якістю прямо зараз, у цей період свого життя (це твоя реальна самооцінка). Після цього постав на цій же лінії хрестик «x» у тому місці, де б ти хотів перебувати, який рівень розвитку цієї якості був би для тебе бажаним і задовільним (це твій рівень домагань)»[Прихожан].

У межах цього емпіричного дослідження послідовно аналізувалися 7 фундаментальних параметрів особистісного розвитку молодшого школяра:

1. Здоров'я (виступає як тренувальна шкала, призначена для ознайомлення дитини з алгоритмом роботи, і traditionalno не включається до підсумкових статистичних розрахунків);
2. Розумовий розвиток / інтелектуальні здібності;
3. Характер;
4. Авторитет серед однолітків / популярність у класі;
5. Уміння багато чого робити своїми руками (практичні навички);
6. Зовнішність / фізична привабливість;
7. Упевненість у собі.

Обробка та інтерпретація результатів. Кількісний аналіз відповідей здійснюється шляхом вимірювання відстані від нульової (нижньої) точки шкали до відповідної позначки дитини в міліметрах. Оскільки довжина кожної лінії становить рівно 100 мм, отримані показники автоматично трансформуються в бальну шкалу від 0 до 100 балів.

За кожною з 6 основних шкал вираховувалися три базові показники: рівень актуальної самооцінки (відстань до знака «-»), рівень домагань (відстань до знака «×») та величина розбіжності між домаганнями і самооцінкою (індекс неузгодженості, що розраховується як різниця між показником домагань і самооцінки). Для якісної кваліфікації отриманих результатів у модифікації А. Прихожан використовуються такі нормативні інтервали та рівні:

а) Рівень актуальної самооцінки:

Низький рівень (менше 45 балів). Свідчить про виражену недооцінку дитиною власних можливостей, наявність внутрішніх комплексів, емоційне неприйняття себе та є первинним індикатором особистісного неблагополуччя;

Середній рівень (від 45 до 74 балів). Відображає реалістичне, зважене та критичне ставлення молодшого школяра до своїх параметрів, що є психологічною нормою.

Високий рівень (від 75 до 100 балів). Може бути свідком того, що оптимістичне ставлення до себе (що часто є нормою на старті шкільного навчання), так і про неадекватне, некритичне завищення самооцінки у випадку наближення до 100 балів, що виконує захисну функцію компенсації внутрішньої невпевненості.

б) Рівень домагань:

Знижений рівень (менше 60 балів). Свідчить про низьку мотивацію досягнення, відмову від складних завдань та звуження особистісних перспектив.

Реалістичний рівень (від 60 до 89 балів). Демонструє конструктивне прагнення дитини до самовдосконалення, коли вона ставить перед собою складні, але потенційно досяжні цілі.

Нереалістично завищений рівень (від 90 до 100 балів). Указує на некритичність, егоцентричні тенденції або наявність сильного внутрішнього напруження, коли бажані цілі відірвані від реальних ресурсів дитини.

Нормативною та конструктивною вважається позитивна розбіжність між домаганнями і самооцінкою в межах від 10 до 22 балів, яка виступає зоною найближчого розвитку особистості та стимулює розвиваючу функцію самосвідомості. Розбіжність понад 25 балів свідчить про гострий внутрішньоособистісний конфлікт, а негативна розбіжність (коли самооцінка вища за домагання) вказує на наявність психологічної дезадаптації та апатії.

2. Шкала явної тривожності для дітей CMAS (The Children's Manifest Anxiety Scale) в адаптації А. Прихожан

Для фіксації та вивчення стійких афективних деформацій особистості було обрано шкалу явної тривожності CMAS. Цей інструментарій орієнтований на реєстрацію хронічної, стабілізованої тривожності, яка зафіксована у структурі психіки дитини 8–12 років як відносно стабільна особистісна риса, що відрізняє її від ситуативних, короточасних емоційних реакцій на парціальні шкільні подразники.

Структура та процедура проведення опитування. Україномовна версія методики містить 53 пункти-твердження, що відображають різноманітні психосоматичні, когнітивні та соціально-поведінкові еквіваленти емоційного стресу. Респондентові пропонується самостійно ознайомитися з кожним твердженням і обрати один із двох варіантів відповіді: «вірно» (якщо опис збігається з його почуттями та звичною поведінкою) або «невірно» (якщо дане твердження не властиве його особистості). Перед початком процедури респонденту надавалася така інструкція:

«Тобі пропонується опитувальник, який містить речення про різні почуття, переживання та вчинки людей. Уважно прочитай кожне твердження. Якщо ти вважаєш, що воно правильно описує твій стан, твою поведінку або думки, обери відповідь “вірно”. Якщо це твердження тобі зовсім не підходить, обери відповідь “невірно”. Пам’ятай, що в цьому опитувальнику немає і не може бути правильних чи неправильних

відповідей, тому намагайся відповідати щиро, чесно та довго не задумуйся над кожним пунктом» [CMAS].

Внутрішня архітектура методики CMAS чітко розмежовує два діагностичні блоки:

- Основна шкала тривожності: включає 42 пункти (номери: 1, 2, 3, 4, 6–16, 18–20, 22–29, 31–33, 35, 37–40, 42–46, 48, 50, 51, 53).
- Контрольна шкала соціальної бажаності (шкала брехні): містить 11 пунктів (номери: 5, 17, 21, 30, 34, 36, 41, 47, 49, 52). Цей блок виконує найважливішу функцію валідазації емпіричного матеріалу, дозволяючи своєчасно ідентифікувати та відсіяти відповіді респондентів, що зазнали викривлення під впливом конформності, прагнення продемонструвати виключно схвалювану поведінку або внаслідок гіперактивності механізмів психологічного захисту.

Ключ та алгоритм інтерпретації. Підрахунок результатів передбачає нарахування 1 балу за кожну відповідь «вірно», яка збігається з ключем методики за основною та контрольною шкалами. На першому кроці аналізується контрольна шкала: якщо сума набраних балів за нею досягає або перевищує критичне значення у 9 балів, первинні результати дитини визнаються недостовірними через виражене прагнення виглядати соціально бажаною в очах експериментатора, і такі анкети потребують виключення зі статистичної обробки. На другому кроці отримані «сирі» бали за основною шкалою тривожності підлягають процедурі стандартизації — переведенню у стандартні десятки (стени) відповідно до нормативних таблиць, диференційованих за віком та статтю дитини. Для якісного аналізу використовується така шкала градації стенової системи:

1–2 стени: тривожність не виражена (індивід перебуває у стані повного емоційного спокою, що в окремих випадках може межувати з демонстративною байдужістю або емоційною тупістю).

3–6 стени: нормальний, адаптивний рівень тривожності (відображає оптимальний стан психіки, коли емоційне напруження виконує корисну

сигнальну та мобілізуючу функції, забезпечуючи адекватне реагування на виклики середовища).

7–8 стенів: дещо підвищена тривожність (свідчить про легку емоційну лабільність, чутливість до стресорів та періодичні збої саморегуляції).

9 стенів: явно підвищена тривожність (індикує наявність стійкої внутрішньої напруги, когнітивного дискомфорту та схильності до дезорганізації діяльності).

10 стенів: надзвичайно висока тривожність (фіксує стан глибокої емоційної дезадаптації особистості дитини, виступає яскравим маркером перебування респондента у групі високого психологічного ризику та потребує негайного психокорекційного втручання).

3. Метод соціометричних виборів (соціометрія Дж. Морено)

Впровадження соціометрії у загальну структуру емпіричного пошуку детерміноване необхідністю детального вивчення соціально-поведінкового та комунікативного векторів взаємодії молодших школярів. Застосування цього прикладного методу дозволяє зафіксувати реальну, об'єктивну архітектоніку неформальних міжособистісних взаємин, лідерських позицій та прихованих угруповань усередині класного колективу, що дає змогу побачити внутрішній світ дитини із зовнішніми параметрами соціометричного статусу.

Процедура проведення. Дослідження проводилося у дистанційному форматі. Кожній дитині пропонувався чіткий перелік її однокласників та ставилося спеціалізоване запитання на основі параметричного соціометричного критерію, що безпосередньо стосується провідної навчальної діяльності та особистісного простору: «З ким би ти понад усе хотів(ла) сидіти за однією партою в наступному навчальному році?». Дитину просили зробити три послідовні вибори за ступенем пріоритетності (перший вибір — найбільш бажаний однокласник, другий — менш бажаний, третій- замикає трійку лідерів) [].

Отримані первинні вибори респондентів кодувалися та вносилися до зведеної соціометричної матриці, де по горизонталі розміщувалися прізвища тих учнів, які здійснювали вибір, а по вертикалі — тих, кого обирали. На основі цієї матриці для кожного респондента розраховують індекс, за формою (рис.2.1)

$$P(A) = \frac{d}{N - 1}$$

Рис.2.1. Формула соціометрії

де A або C = індивідуальний індекс соціометричного статусу учня в колективі; d – загальна кількість реальних виборів, отриманих даним учнем від усіх однокласників; N – загальна чисельність дітей, які брали безпосередню участь у соціометричному дослідженні; тоді як $(N - 1)$: максимально можлива кількість виборів, яку теоретично може отримати один учень у даній групі.

Отриманий індекс дозволяє диференціювати учнів за чотирма статусними групами: «Зірки»: отримали максимальну кількість виборів. «Взаємоприйняті»?мають середню або трохи вищу за середню кількість виборів. «Ізольовані»: не отримали жодного вибору або мають поодинокі невзаємні вибори. «Знехтувані»: отримали мінімальну кількість виборів за наявності відторгнення групою.

Рівень благополуччя та згуртованості колективу визначається відсотковим співвідношенням сприятливих («зірки», «взаємоприйняті») та несприятливих («ізольовані», «знехтувані») статусів. Переважання перших свідчить про сприятливий психологічний клімат, тоді як домінування других вказує на дезорганізацію середовища, що є тригером дитячої тривожності та деформації самооцінки. Знаючи цю особливість, перейдемо до аналізу діагностики самооцінки та тривожності у широкому вигляді.

2.2. Аналіз результатів діагностики рівнів самооцінки та проявів тривожності в учнів молодшого шкільного віку

Аналітичний опис емпіричного зрізу передбачає послідовний опис кількісних відповідей й перехід до якісної інтерпретації. Перший етап цього аналізу є вивчення специфіки когнітивно-оцінного компонента самосвідомості учнів 3 та 4 класів, який було виміряно за допомогою методики діагностики рівня самооцінки Дембо-Рубінштейн (у модифікації А. Прихожан). Первісні дані було зафіксовано за 7 базовими шкалами для кожного з 20 респондентів вибірки. Зведену матрицю індивідуальних результатів первинної діагностики можна знайти у додатку Г, а індивідуальний результат – у додатку А.

Для того, щоб здійснити комплексний диференційний аналіз розглянемо середні значення за кожним із параметрів особистості, що дозволить визначити загальні тенденції формування Я-образу у цієї вікової групи. Зведені середні бали та відповідні їм рівні за окремими шкалами систематизовано у таблиці 2.1 та рис.2.2

Таблиця 2.2

Середні показники парціальної самооцінки учнів 3-4 класів

Шкала	Психологічний зміст вимірюваного параметра	Середній бал у виборці	Фіксований рівень ознаки
Шкала 1	Соматичне здоров'я та фізичний тонус	63,3	Середній
Шкала 2	Розум /інтелектуальні здібності	62,1	Середній
Шкала 3	Особливості власного характеру	64,0	Середній
Шкала 4	Авторитет серед однолітків та мікросоціальний статус	60,0	Середній
Шкала 5	Практичні вміння /	59,2	Середній
Шкала 6	Зовнішність та тілесна привабливість	61,7	Середній
Шкала 7	Суб'єктивна впевненість у власних силах	57,5	Середній

Примітка: сформовано на основі первинних розрахунків.

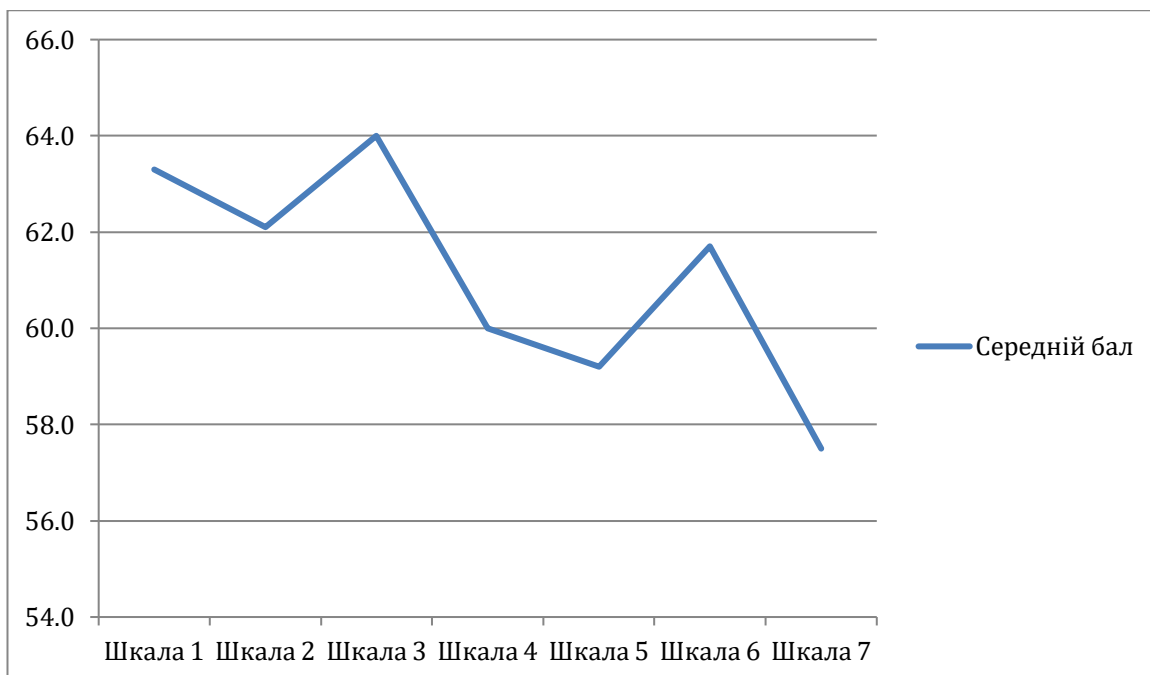


Рис.2.2. Середні показники парціальної самооцінки

Аналіз даних таблиці 2.2 та рис.2.2 вказує, що загальний контур парціальних оцінок респондентів перебуває в межах нормативного середнього рівня (діапазон від 46 до 74 балів). Проте внутрішня конфігурація цих оцінок демонструє певну гетерогенність. Так, високі середні бали має шкала 3 та 1. Цей факт свідчить про те, що молодші школярі схильні позитивно оцінювати свої особистісні морально-вольові якості та фізичний потенціал. Показники за шкалою 2, відображають формування критичності мислення під впливом систематичного оцінювання навчальної діяльності педагогами. Водночас зоною потенційного психологічного ризику виступає шкала 7. Таке падіння балів безпосередньо корелює з деструктивним впливом дистанційного навчання та ізоляції у зв'язку з воєнним станом в Україні. Логічним продовженням цього є також відносно невисокі бали за шкалою 5 та шкалою 4, оскільки можливості для предметно-практичної взаємодії та неформального лідерства у цифровому форматі Google Forms та Zoom-навчання є суттєво обмеженими.

Для більш точної диференціації вибірки за критерієм інтегральної самооцінки було здійснено групування респондентів за трьома класичними рівнями вираженості ознаки. Результати розподілу представлено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Рівень	Інтервал у балах	Кількість учнів	% частка	Психологічний статус
Низький	0-45	4	20	Група ризику емоційного неблагополуччя
Середній	46-74	11	55	Нормативна зона адаптивності
Високий	75-100	5	25	Зона оптимістичної рефлексії / захисного завищення

Примітка: складено за усередненими даними зрізу. Середній бал по всій емпіричній вибірці становить 61.1 балів. Отриманий результат покажемо на рис.2.3

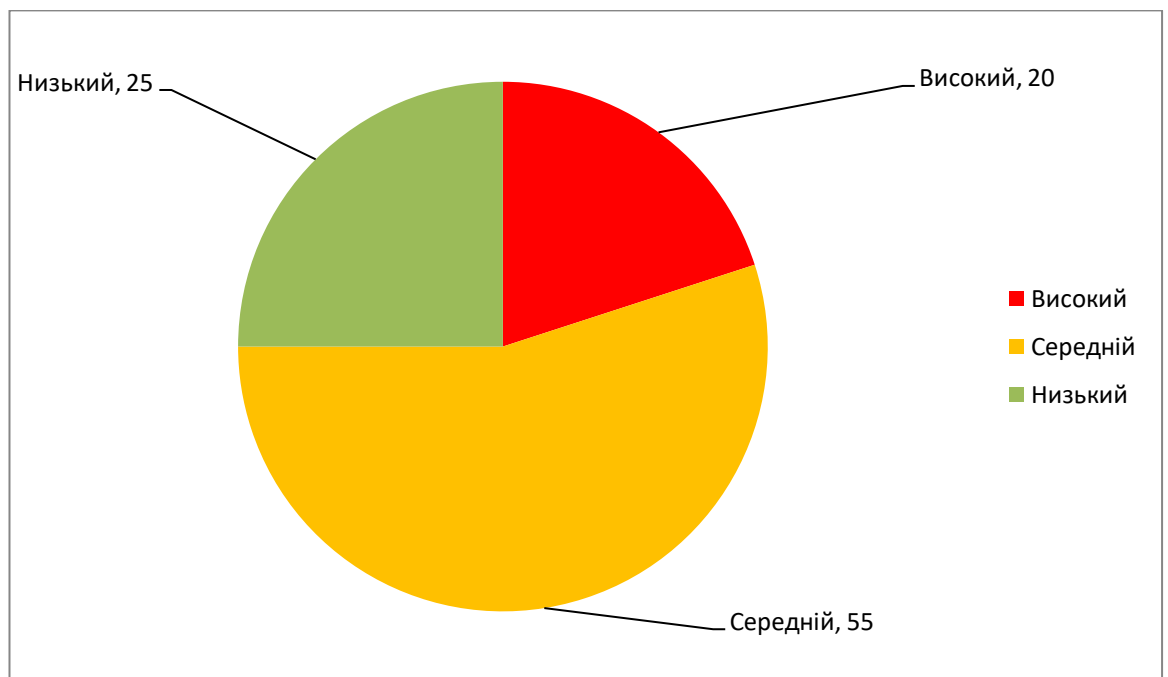


Рис.2.3. Критерії інтегральної самооцінки

Якісний аналіз розподілу респондентів, наведеного у на рис.2.3, дозволяє констатувати, що частина досліджуваної вибірки демонструє середній рівень загальної самооцінки. З погляду вікової психології це є найбільш сприятливим симптомокомплексом. Отриманий середній бал по

виборці підтверджує, що більшість дітей мають сформоване конструктивне ставлення до власного Я. Вони здатні диференціювати свої сильні та слабкі сторони, адекватно реагують на зауваження дорослих і мають стабільний рівень домагань, що забезпечує нормативні темпи їх психічного розвитку та успішне включення у міжособистісні стосунки.

Групу високого рівня самооцінки склали 25%, чий аналіз вказує на те, що Д3 та Д11 мають межу нормативного самовизначення, що стимулює мотивацію досягнення успіху. Проте показники учнів Д6 та Д14 наближені до верхньої межі, що може вказувати на внутрішню некритичність, егоцентричні прояви або виступати механізмом «захисного самозавищення». В умовах загального стресу дитина намагається штучно задекларувати перед зовнішнім світом максимальну успішність та ідеальність («Я найкращий, у мене все відмінно»), щоб нівелювати внутрішні страхи та занепокоєння.

Особливу науково-практичну увагу привертає деструктивна група низького рівня самооцінки, що охоплює 20% вибірки. Показники цих дітей є критично заниженими: від 42,1 балів у Д16 до екстремальних 31,1 балів у Д12. Такі глибокі деформації свідчать про гостре емоційне неблагополуччя молодших школярів. Учень Д12 демонструє заниження за всіма парціальними шкалами. Це діагностичний маркер хронічного почуття меншовартості, сформованого під впливом перманентних ситуацій невдачі у провідній діяльності, гіперкритичності з боку батьків або ж тотальної ізольованості у групі однолітків. Діти з низькою самооцінкою блокують власну активність, заздалегідь очікують відкидання та неуспіху, що робить їх максимально вразливими до виникнення високого рівня особистісної та шкільної тривожності. Виявлені парціальні та загальні особливості самооцінювання респондентів створюють пряме підґрунтя для переходу до аналізу їх афективної сфери, а саме проявів маніфестної тривожності. Для цього, ми розглянемо групу результатів за методикою СМАС (адаптація А. Прихожан). Аналіз первинних відповідей учнів, зафіксованих у цифровій

базі даних, дозволив здійснити математичну обробку за двома напрямками: верифікація достовірності відповідей (контрольна шкала соціальної бажаності) та визначення безпосереднього рівня маніфестної тривожності. Отримані результати у загальному вигляді покажемо у табл.2.4

Таблиця 2.4

Узагальнені показники розподілу учнів молодшого шкільного віку за рівнями явної тривожності

Стандартні стени	Фіксований рівень вираженості ознаки	Кількість респондентів (f)	Відсоткова частка (%)	Характеристика психоемоційного стану
1 – 2	Абсолютна відсутність тривожності	3	15%	Психологічний захист / демонстрація надмірного спокою
3 – 6	Нормативний (адаптивний) рівень	9	45%	Емоційна стабільність, адекватний рівень мобілізації
7 – 8	Підвищений рівень тривожності	5	25%	Зона ризику, локальна емоційна дестабілізація
9 – 10	Екстремально високий рівень	3	15%	Хронічний дезадаптивний стрес, невротизація

Примітка: розраховано авторкою на основі первинних діагностичних протоколів вибірки

Аналіз результатів за контрольною шкалою (табл.2.4) показує, що усереднений показник виборів за критерієм прагнення продемонструвати соціально бажані відповіді у досліджуваних вибірці перебуває в межах нормативного діапазону (середнє значення становить 4,2 бали). Жоден із 20 респондентів не продемонстрував екстремальних показників конформності або дії виражених захисних механізмів викривлення інформації, що дозволяє констатувати високу валідність та автентичність усього накопиченого емпіричного матеріалу. Математичний перевід «сирих» балів основної шкали у систему стандартних стенив та їх подальше групування за

рівнями вираженості афективної ознаки дозволили встановити загальну картину поширеності тривожних станів серед молодших школярів. Узагальнені результати розподілу досліджуваної вибірки за рівнями явної тривожності відображено на рис.2.4.

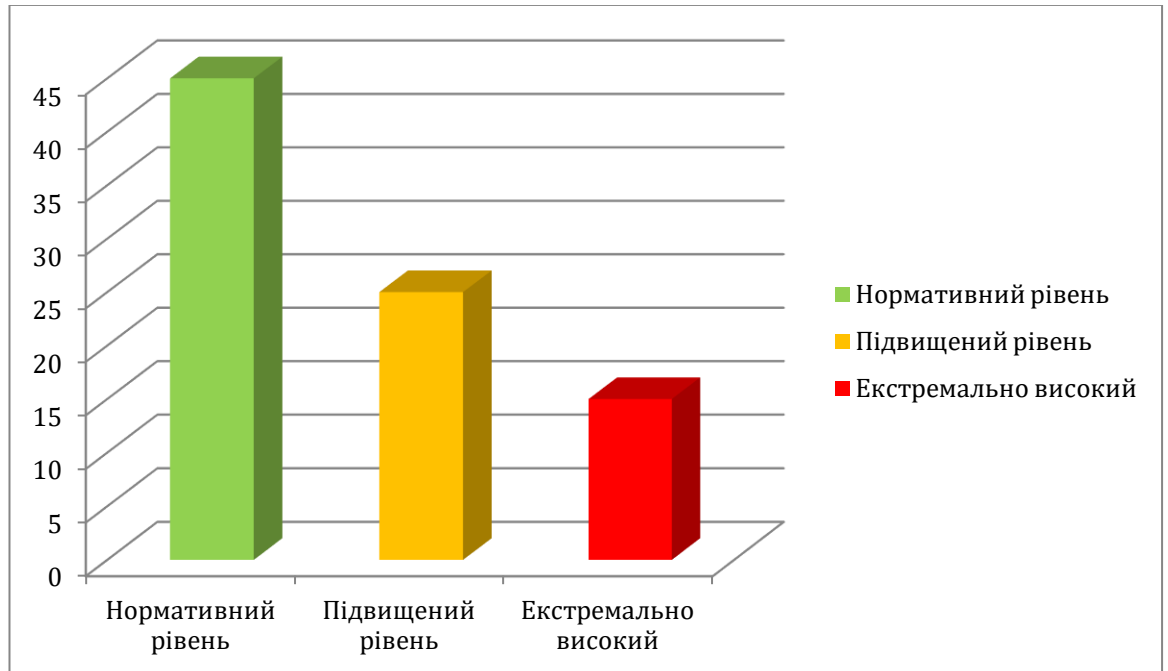


Рис.2.4. Результати дослідження методики СМАС

Аналіз графічних даних рис. 2.4 дозволяє стверджувати, що значна частка досліджуваних молодших школярів (60%) характеризується нормальним та невираженим рівнями тривожності. Отриманий розподіл підтверджує, що психоемоційна сфера більшості дітей адаптована до умов дистанційної взаємодії. Внутрішня напруга цієї групи виконує виключно мобілізуючу функцію, виступаючи адекватним регулятором поведінки у відповідь на нормативні вимоги навчального процесу та соціального середовища. Проте серйозне занепокоєння викликає той факт, що сумарно 40% вибірки перебувають поза межами психологічної норми. Зокрема, 25% вибірки демонструють підвищений рівень тривожності. Аналіз цих дітей фіксує наявність хронічних занепокоєнь щодо оцінного компонента навчання, страху невідповідності очікуванням дорослих (батьків та вчителів) та виражену психосоматичну лабільність (скарги на втому, труднощі з концентрацією уваги, порушення сну).

Емоційна сфера цих респондентів перебуває у стані перманентної готовності до фіксації негативних стимулів. Екстремальну групу ризику, що потребує негайної психокорекційної допомоги, склали 15% вибірки які виявили явно підвищений та дуже високий рівень особистісної Глибокий якісний аналіз відповідей учня Д12 показує тотальну дезорганізацію афективної сфери: респондент стверджує, що постійно переживає страх темряви, боїться самотності, відчуває хронічну невпевненість у власних силах, гостро реагує на ситуації перевірки знань та вважає, що інші діти ставляться до нього упереджено чи зневажливо. Однак, якщо ми хочемо проаналізувати дані за табл.2.4, то нам вже потрібно побудувати рис.2.5, який покаже всі 4 рівні тривожності.

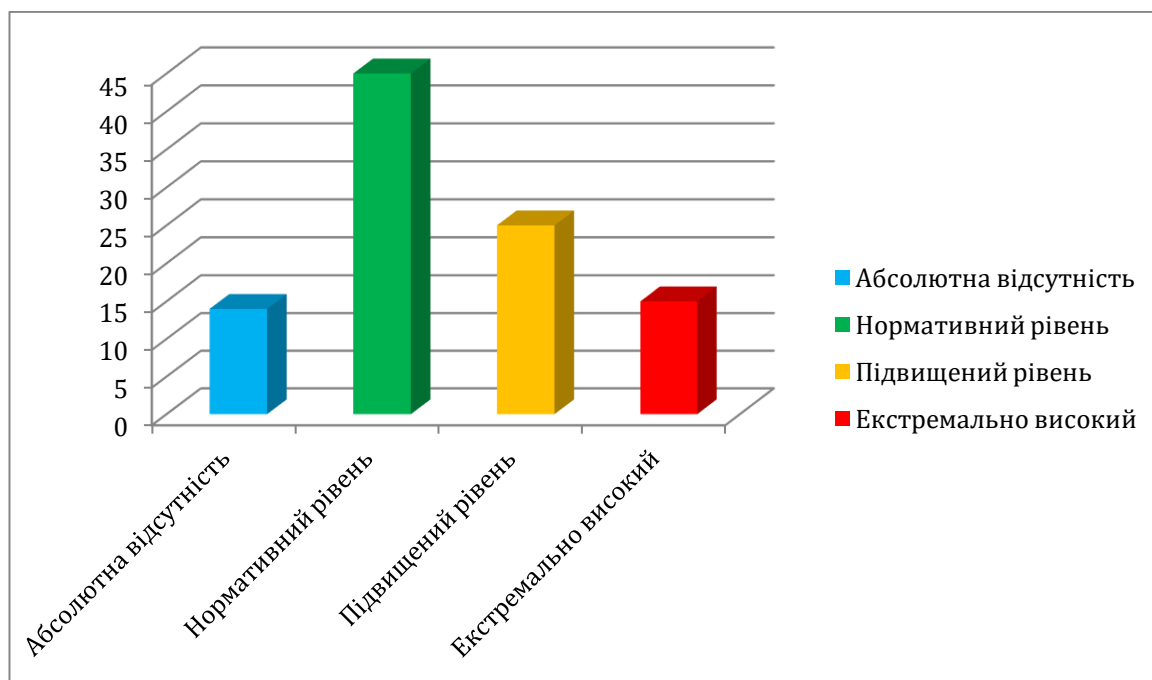


Рис.2.5. Повний аналіз тривожності за А. Прихожан

Співставлення цих даних із результатами попередньої методики Дембо–Рубінштейн демонструє закономірний патогенний взаємозв'язок: Д4, Д12 та Д16 мають критичну низьку самооцінку як за Дембо–Рубінштейн, так й за А. Прихожан (CMAS). Таким чином, емпірично підтверджується, що глибоке неприйняття власного Я та відчуття меншовартості є внутрішнім джерелом розгортання маніфестної тривожності, замикаючи деструктивне коло емоційної дезадаптації особистості.

Завершальним етапом нашого комплексного дослідження стало вивчення поведінкового вектора життєдіяльності молодших школярів, який аналізувався за допомогою методу соціометричних виборів Дж. Морено. Використання параметричного критерію дозволило об'єктивувати реальну систему неформальних зв'язків у колективі, що функціонує в умовах віртуального освітнього простору. Індивідуальні картки виборів респондентів, матриця взаємних уподобань та покрокові математичні розрахунки коефіцієнтів соціометричного статусу винесені у Додаток Д. На основі розрахованих індивідуальних індексів соціометричного статусу (С) було здійснено якісний розподіл вибірки за чотирма класичними статусними групами. Покажемо цей розподіл у табл.2.5.

Таблиця 2.5

Узагальнена структура соціометричного статусу молодших школярів

Статусна група	Критерій виокремлення позиції	Кількість учнів (f)	Відсоткова частка (%)	Вплив статусу на розвиток особистості дитини
«Зірки»	Максимальна кількість соціометричних виборів	2	10%	Високе почуття самоприйняття, лідерський потенціал
«Взаємоприйняті»	Середня або трохи вища за середню кількість виборів	10	50%	Стабільна соціальна адаптація, емоційна захищеність
«Ізольовані»	Повна відсутність або поодинокі невзаємні вибори	5	25%	Комунікативний вакуум, пасивна відстороненість
«Знехтувані»	Мінімальна кількість виборів за наявності негативних тенденцій	3	15%	Соціальна дезадаптація, високий ризик деструкції Я-концепту

Примітка: сформовано авторкою на основі розрахунку індивідуальних індексів міжособистісної взаємодії.

Загальна архітектура міжособистісного простору досліджуваної групи респондентів представлена на рисунку 2.6.

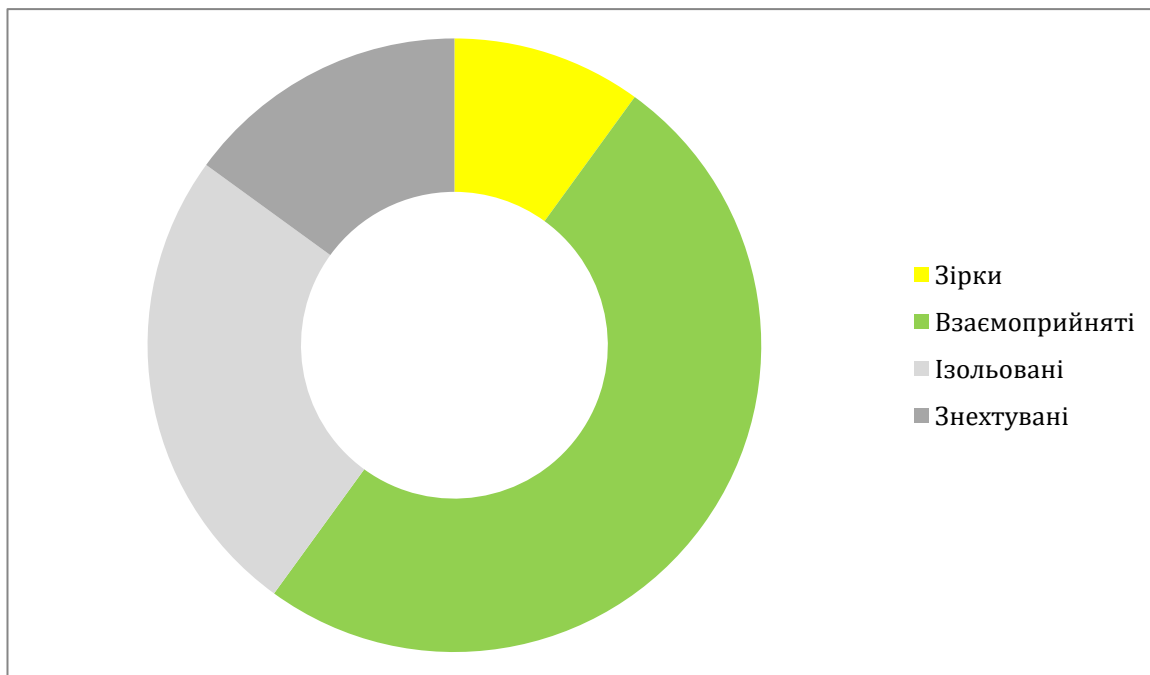


Рис.2.6. Соціометрія Дж. Морено

Якісна інтерпретація структури міжособистісних взаємин (рис. 2.5) свідчить про помірний рівень благополуччя групової взаємодії. Позитивне ядро колективу складають 10% «зірок», які отримали максимальну кількість емоційних виборів, та 50% «взаємоприйнятих» респондентів. Цей сумарний мажоритарний показник (60%) вказує на наявність стійкої мікросоціальної опори в класі, збереження неформальних каналів комунікації навіть за умов дистанційного навчання та наявності загального потенціалу для формування групової згуртованості. Проте зворотна сторона соціометричної структури фіксує суттєві ознаки дезорганізації міжособистісного простору. Категорію «ізолюваних» склали 25% вибірки, які не отримали жодного вибору від однокласників або мають виключно поодинокі, невзаємні прояви симпатії. Статус «знехтуваних» зафіксовано у 15% респондентів, які опинилися на периферії колективного життя внаслідок відторгнення або ігнорування групою. Співвідношення між 2 категоріями у відсотках вказує на помірний рівень благополуччя.

Особливу наукову цінність для нашого дослідження має той факт, що у групі «знехтуваних» та «ізолюваних» стовідсотково опинилися ті самі дітяки за результатами попередніх зрізів виявили екстремально низьку самооцінку та найвищі показники маніфестної тривожності. Емпіричний аналіз дозволяє виявити чітку трикомпонентну закономірність: низька самооцінка (когнітивний дефект) породжує високу особистісну тривожність і страх соціального відкидання (афективний дефект), що, у свою чергу, блокує комунікативну активність дитини, робить її поведінку затиснутою або неадекватною, призводячи до реального виштовхування на соціометричне дно колективу (поведінковий дефект).

Таким чином, виявлений взаємозв'язок має системний, взаємозумовлений характер, що вимагає розробки цілісної програми психологічного супроводу, спрямованої на одночасну корекцію самооцінки, зниження емоційної напруги та оптимізацію статусу дитини у групі однолітків.

2.3. Кореляційний аналіз показників самооцінки та тривожності дітей молодшого шкільного віку

Для забезпечення наукової об'єктивності, доведеності та статистичної валідності висунутих теоретичних положень щодо деструктивного впливу когнітивних та афективних деформацій на статус дитини в групі однолітків, виникла необхідність проведення процедури математико-статистичного аналізу.

Первинний якісний аналіз дозволив виявити очевидні лінійні збіги: респонденти з низькою самооцінкою виявляють високі показники тривожності та автоматично опиняються на соціометричній периферії колективу. Проте в межах сучасної психологічної науки будь-яка виявлена тенденція потребує суворого математичного підтвердження за допомогою методів варіаційної статистики.

Враховуючи характер розподілу даних, обсяг вибірки та специфіку вимірюваних змінних, частина з яких представлена в порядковій та

інтервальній шкалі, то було обрано коефіцієнт рангової кореляції r_s Спірмена, який дозволяє встановити силу та спрямованість зв'язку між досліджуваними психологічними феноменами без прив'язування до нормативності розподілу ознак у вибірці.

Для проведення математичних розрахунків усі індивідуальні показники респондентів були зведені до єдиної ранг-матриці, де кожному учню було присвоєно відповідні рангові місця за трьома ключовими векторами дослідження:

1. Інтегральний показник самооцінки (за методикою Дембо–Рубінштейн, бали).
2. Показник маніфестної тривожності (за методикою явної тривожності CMAS, стени).
3. Індекс соціометричного статусу (коефіцієнт C , розрахований на основі кількості отриманих позитивних виборів від однокласників).

Повна матриця проміжних математичних розрахунків, включаючи обчислення різниці рангів (d) та квадратів різниці рангових місць (d^2) для кожної пари досліджуваних змінних, винесена до узагальненого статистичного блоку, що зафіксований у Додатку Е. Тут ми можемо лише зосередити увагу на аналізі кінцевих коефіцієнтів та перевірці їх статистичної значущості. Результати розрахунку коефіцієнтів кореляції Спірмена для трьох взаємопов'язаних блоків психічного розвитку молодших школярів систематизовано та представлено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Матриця коефіцієнтів рангової кореляції Спірмена між показниками самооцінки, тривожності та соціометричного статусу

Досліджувані психологічні змінні	Загальний рівень самооцінки (бали)	Рівень маніфестної тривожності (стени)	Індекс соціометричного статусу (C)
Загальний рівень самооцінки (бали)	1,00**	-0,68*	0,59**
Рівень маніфестної тривожності (стени)	-0,68*	1,00*	-0,54**

Індекс соціометричного статусу (C)	0,59**	-0,54*	1,00**
------------------------------------	--------	--------	--------

Примітка: складено та розраховано авторкою на основі кореляційного аналізу. Значущість коефіцієнтів: *: зв'язок має значення при $p < 0,05$; **: зв'язок значущий при $p \leq 0,01$)

Огляд табл.2.6 дозволяє здійснити психологічне розгортання та інтерпретацію трьох зафіксованих інтеркореляційних зв'язків, кожен з яких відіграє фундаментальну роль у загальній структурі детермінації емоційного та соціального благополуччя учнів 3-4 класів:

1. Взаємозв'язок «самооцінка – маніфестна тривожність». Тут між показниками рівня самооцінки та шкалою явної тривожності Обернено пропорційна тенденція засвідчує: що нижчими є показники самооцінки дитини, то вищим є рівень її хронічної афективної напруженості. Низька самооцінка (виявлена у 20% вибірки) відображає внутрішнє неприйняття власного Я та впевненість у власній неуспішності, позбавляючи дитину психологічної опори. Натомість висока й адекватна самооцінка функціонує як захисний буфер, що нівелює дію зовнішніх стресорів та утримує емоційні показники в межах адаптивної норми. Візуальна конфігурація виявлених залежностей деталізована на точковій діаграмі розсіювання (рис. 2.7) .

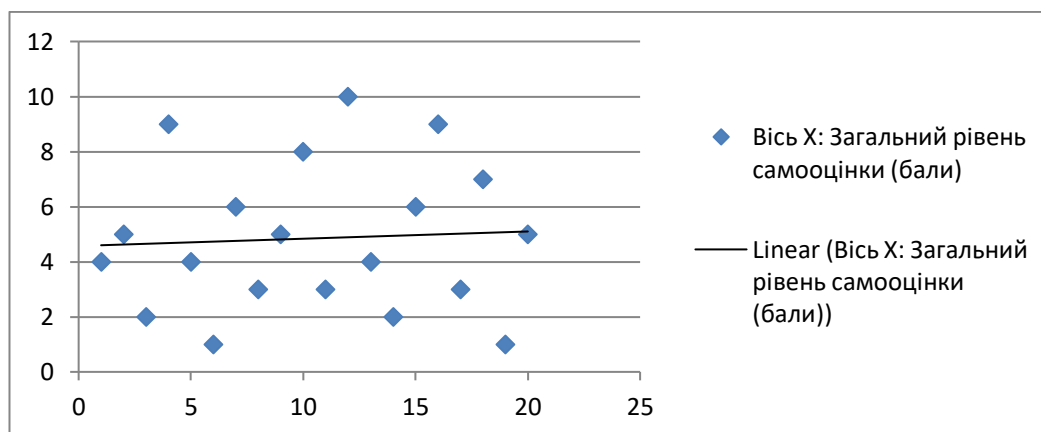


Рис.2.7. Діаграма розсіювання та лінійний тренд взаємозв'язку самооцінки та тривожності учнів початкової школи

2. Взаємозв'язок «Самооцінка — Соціометричний статус».

Математичний аналіз зафіксував наявність прямого (позитивного) високозначущого зв'язку між рівнем сформованості образу-Я та реальним

положенням дитини в системі міжособистісних стосунків ($r_s=0,59$). Отриманий результат переконує, що процеси самооцінювання мають не лише внутрішньоособистісний, а й глибокий інтерперсональний вимір. Позитивний знак кореляції вказує на прямо пропорційну залежність: високий рівень самооцінки корелює з престижними та сприятливими статусними позиціями в класі, тоді як занижені бали Дембо–Рубінштейн є супутником соціальної ізоляції та знехтування.

Психологічна природа цього зв'язку криється в особливостях поведінкової презентації молодшого школяра. Дитина, яка позитивно оцінює свій характер, розум та впевненість, транслює у зовнішнє середовище спокій, відкритість та готовність до співпраці. Вона позбавлена захисної агресії або затиснутості, що робить її привабливим партнером в іграх та навчальній взаємодії. Однокласники зчитують цю внутрішню стабільність і активно віддають їй свої соціометричні вибори. Натомість дитина із заниженою самооцінкою, очікуючи відкидання, сама починає демонструвати деструктивні паттерни поведінки: або пасивно капсулюється (переходячи в групу «ізольованих»), або виявляє неадекватні захисні реакції (кривляння, уразливість, агресивність), що викликає роздратування однолітків та призводить до реального виштовхування дитини в категорію «знехтуваних». Таким чином, самооцінка виступає первинним внутрішнім лекалом, за яким будується зовнішня архітектура міжособистісних взаємин.

3. Взаємозв'язок «Тривожність – соціометричний статус»

Завершальний вектор статистичного аналізу виявив наявність зворотного зв'язку між рівнем емоційного напруження та соціометричним коефіцієнтом ($r_s = -0,54$). Даний показник перевищує перший критичний рівень ($r_s=0,44$), що підтверджує наукову достовірність зроблених висновків. Отримане значення свідчить про те, що висока концентрація тривожних станів у дітей виступає потужним блокуючим фактором для їхньої соціалізації в межах шкільного класу. Висока тривожність виявлена у 40% загальної вибірки, дезорганізує комунікативну діяльність молодшого

школяра. Перебуваючи у стані хронічного емоційного дискомфорту, дитин втрачає гнучкість спілкування, стає надмірно чутливою до критики, ухиляється від лідерських ролей та спільної діяльності. Брак нормальної неформальної комунікації, особливо посилений умовами дистанційного навчання, призводить до того, що тривожна дитина стає емоційно відлюдною для колективу. Клас не бачить у ній надійного, веселого чи стабільного партнера, що виражається у мінімізації або повній відсутності позитивних соціометричних виборів на її адресу.

Для глибокого та деталізованого розуміння параметрів самооцінки було здійснено додатковий аналіз кореляційних зв'язків між окремими шкалами Дембо–Рубінштейн та інтегральними критеріями тривожності й статусу. Оскільки загальна матриця дає лише усереднений контур, вивчення парціальних шкал дозволяє визначити конкретні психологічні мішені для корекційної роботи. Результати розрахунку кореляцій за окремими шкалами самооцінки зведені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Результати кореляційного аналізу парціальних шкал самооцінки з рівнями тривожності та соціометричного статусу учнів

Парціальні шкали самооцінки (Дембо–Рубінштейн)	Коефіцієнт кореляції з тривожністю (r_s)	Статистичний рівень значущості (p)	Коефіцієнт кореляції зі статусом (r_s)	Статистичний рівень значущості (p)
Шкала 1. Здоров'я	-0,32	$P > 0,05$	0,28	$p > 0,05$ (н/з)
Шкала 2. Розум /здібності	-0,58	$P \leq 0,01$	0,51	$p > 0,05$ (зн)
Шкала 3. Характер	-0,41	$P > 0,05$ (н/з)	0,35	$p > 0,05$ (н/з)
Шкала 4. Авторитет серед однолітків	-0,62	$P \leq 0,01$ (в/з)	0,64	$p \leq 0,01$ (в/з)
Шкала 5. Уміння руками	-0,25	$p > 0,05$ (н/з)	0,30	$p > 0,05$ (н/з)

Продовження таблиці 2.8.

Шкала 6. Зовнішність	-0,47	$p \leq 0,05$ (зн)	0,42	$p > 0,05$ (н/з)
Шкала 7. Упевненість у собі	-0,71	$P \leq 0,01$ (в/з)	0,55	$p \leq 0,05$ (зн)

Примітка: розраховано авторкою. (н/з):зв'язок статистично не значущий; (зн): зв'язок значущий на рівні $p \geq 0,05$; (в/з):зв'язок високозначущий на рівні $p \geq 0,01$.

Емпіричні дані таблиці 2.7 дозволяє здійснити точковий, диференційований психологічний аналіз, який суттєво розширює розуміння внутрішньої структури досліджуваних феноменів. Так, шкала 7 має найпотужнішу детермінуючу силу відносно показників тривожності ($r_s = -0,71$, при $p \leq 0,01$). Це підтверджує наше теоретичне припущення про те, що суб'єктивний дефіцит упевненості у власних силах є стрижневим психологічним джерелом розгортання афективних порушень у молодшому шкільному віку. Дитина, яка відчуває хронічну невпевненість, перебуває у стані постійної готовності до капітуляції перед будь-якими труднощами, що супроводжується масивними викидами тривожних станів. Також ця шкала значущо пов'язана зі статусом у класі ($r_s = 0,55$). Тоді, як шкала 4 має параметр, який продемонстрував максимальний, двосторонній зв'язок як з тривожністю ($r_s = -0,62$), так і безпосередньо з соціометричним статусом ($r_s = 0,64$). Такий результат є абсолютно закономірним: суб'єктивне сприйняття дитиною свого авторитету («Як я оцінюю своє місце в класі») повністю збігається з об'єктивною реальністю («Як колектив реально ставиться до мене через процедуру виборів»). Будь-яка суб'єктивна чи об'єктивна деформація у цьому полі миттєво відгукується різким зростанням шкільної тривожності та дезорганізацією поведінкової активності. Шкала 2 виявила значущі кореляційні зв'язки ($r_s = -0,58$ з тривожністю та $r_s = 0,51$). Оскільки навчальна діяльність у молодшому шкільному віці є провідною, оцінка власних інтелектуальних можливостей виступає прямим регулятором як емоційного стану дитини, так і ступеня поваги до неї з боку однокласників. Показники за шкалами 1, 3 та 5 не виявили статистично значущих зв'язків з інтегральними параметрами ($p > 0,05$).

Це вказує на те, що у даній віковій групі соматичний стан чи навички предметно-практичної праці мають периферійний, латентний характер і

безпосередньо не визначають рівень тривожності чи архітектоніку міжособистісних виборів. Для остаточного математичного завершення другого розділу та підтвердження цілісності нашого дослідження, виникла необхідність узагальнити отримані статистичні показники через призму інтегральної оцінки рівня групового благополуччя та індексу згуртованості колективу, що розраховуються на основі соціометричної матриці. Для унаочнення динаміки мікросоціального середовища, в якому формується самооцінка та тривожність дітей, у таблиці 2.8 наведено зведені групові соціометричні індекси досліджуваного класу.

Таблиця 2.8

Зведені групові соціометричні індекси колективу

Найменування групового соціометричного індексу	Числове значення	Фіксований рівень/статус показника	Психологічна інтерпретація стану колективу
Рівень групового благополуччя (РГБ)	60,0	Помірний / Середній	Наявність стійкого комунікативного ядра, здатність протистояти дезорганізації
Індекс групової згуртованості (G)	0,32	Низький / Слабкий	Слабкість внутрішніх неформальних зв'язків, роздробленість на ізольовані угруповання
Індекс ізоляції колективу (I)	40,0%	Високий (Тривожний)	Наявність масивної групи ризику, виштовхування дітей у комунікативний вакуум

Примітка: сформовано та розраховано авторкою на основі групових параметрів соціометрії.

Аналітичний розгляд групових соціометричних індексів (табл. 2.8) дозволяє зробити фінальні статистичні узагальнення та констатувати таке:

а) Показник рівня групового благополуччя, що зафіксований на позначці 60%, свідчить про наявність у колективі достатнього внутрішнього

ресурсу та комунікативного ядра для збереження своєї цілісності в деструктивних умовах.

б) Індекс групової згуртованості ($G=0,32$) класифікується як слабкий. Така деструкція неформальної структури безпосередньо зумовлена тривалою практикою дистанційного навчання та загальним безпековим стресом. Молодші школярі штучно позбавлені можливості спонтанної комунікації на перервах, позашкільних взаємодій та спільної ігрової діяльності, що призводить до мікрогрупової атомізації класу та його розпаду на ізольовані угруповання.

в) Індекс ізоляції колективу ($I=40\%$) є критично високим і симптоматичним. Майже половина учнівського колективу перебуває в ситуації хронічного комунікативного дефіциту чи латентного соціального неприйняття. Зіставлення зазначених групових параметрів із результатами кореляційного аналізу доводить, що дезорганізоване, атомізоване мікросоціальне середовище виступає потужним зовнішнім каталізатором емоційного неблагополуччя. Функціонуючи у слабо згуртованому класі з високим рівнем ізоляції, дитина позбавляється базового відчуття соціальної безпеки. Хронічний дискомфорт деформує когнітивний компонент Образу-Я, руйнує самооцінку, фіксує страх соціальної невідповідності та закріплює тривожність як стійке новоутворення особистості.

Таким чином, проведене математико-статистичне дослідження повністю верифікувало наявність цілісного, взаємодетермінованого симптомокомплексу (когнітивного, афективного та поведінкового компонентів дезадаптації). Це актуалізує необхідність негайної розробки цілеспрямованої програми психокорекційного супроводу учнів, структуру якої обґрунтовано в наступному параграфі.

2.4. Психолого-педагогічні рекомендації щодо зниження тривожності шляхом формування адекватної самооцінки

Корекція тривожності в молодшому шкільному віці вимагає системного підходу, оскільки цей стан є не просто емоційною реакцією, а наслідком глибинних деформацій у структурі самосвідомості дитини. Ефективність подолання деструктивної тривоги прямо залежить від успішності реставрації позитивного Я-образу. На основі отриманих емпіричних даних розроблено тривекторну модель рекомендацій, що охоплює освітнє середовище, сімейний контекст та індивідуальну психологічну роботу.

Для педагогічного колективу першочерговим завданням стає деконструкція «оціночного тиску», який є головним джерелом шкільних страхів. Рекомендовано перехід від нормативного до іпсативного оцінювання (порівняння учня з його власним вчорашнім рівнем). Такий підхід стимулює розвиток здорової рефлексії: дитина вчиться помічати свій прогрес, що поступово витісняє страх перед соціальною конкуренцією.

Педагогам необхідно повністю нівелювати практику відкритого порівняння академічних досягнень учнів, адже у дітей із заниженою самооцінкою це лише закріплює почуття меншовартості та провокує хронічний страх публічного приниження. Особливу увагу слід приділити репріоритизації критеріїв успішності: заохочуватися має не лише кінцевий ідеальний результат (правильно розв'язана задача чи бездоганно написаний текст), а насамперед обсяг зусиль, які дитина доклала у процесі виконання, її наполегливість, уважність та прагнення розібратися у складному матеріалі. Особливе значення має штучне конструювання «ситуацій гарантованого успіху». Для тривожних учнів важливо розбивати складні академічні завдання на мікрокроки, кожен з яких завершується позитивним підкріпленням. Це дозволяє розірвати когнітивний шаблон «вивченої безпорадності» та замінити його досвідом подолання труднощів.

Під час організації дистанційного чи очного навчання вчителю варто заздалегідь пропонувати дезадаптованим дітям завдання адаптивного рівня складності, що відповідають їхньому актуальному рівню знань, поступово і

непомітно підвищуючи планку. Важливо також залучати таких учнів до виконання відповідальних, але психологічно безпечних соціальних ролей у класі (наприклад, допомога вчителю в організації цифрового простору уроку, модерація чату, адміністрування навчальних матеріалів). Це безпосередньо стимулює шкалу «авторитету серед однолітків» та забезпечує м'яку поведінкову активацію ізольованих дітей без ризику потрапляння в ситуацію жорсткої академічної перевірки. При цьому критично важливою є етика зворотного зв'язку: будь-яка корекція дій учня має відбуватися за принципом «сендвіча» (схвалення — конструктивна правка — підтримка) та виключати публічне обговорення невдач, яке лише посилює соматизацію тривоги та руйнує особистісну цінність дитини.

У сімейному вихованні акцент має бути зміщений із результативності дитини на її емоційну стабільність. Батькам рекомендовано практику безумовного прийняття, де особистість дитини чітко відокремлюється від її успіхів у навчанні. Це створює «безпечну гавань», яка нівелює деструктивний вплив шкільних стресорів. Дорослим у родинному колі слід категорично уникати трансляції так званого «перфекціоністського очікування» та умовного прийняття за типом: «Ми любимо тебе і пишаємося тобою тільки тоді, коли ти приносиш найвищі бали». Родинне середовище має функціонувати як простір емоційного розвантаження, де дитина захищена від зовнішнього оцінювального пресингу. Батькам необхідно впроваджувати щоденні практики якісного спілкування, орієнтовані на внутрішній світ дитини, її почуття, інтереси та переживання, повністю виключивши зі стартових фраз вечірньої розмови стандартні запитання про шкільні оцінки.

Підтримка самостійності в домашньому колі виступає дієвим інструментом корекції самооцінки. Делегування дитині відповідальності за реальні побутові завдання дозволяє їй відчути власну ефективність (self-efficacy). Важливо, щоб ці доручення були постійними, значущими для всієї родини і повністю підконтрольними дитині, що дозволить їй компенсувати

дефіцит упевненості в собі через успішне виконання предметно-практичної діяльності. Навіть якщо дитина припускається помилок при використанні побутових приладів чи виконанні обов'язків, батькам слід утримуватися від імпульсивної критики або негайного перехоплення ініціативи, натомість спокійно демонструючи конструктивні алгоритми дій.

Натомість аналіз шкільних помилок має відбуватися в атмосфері емоційної десентизації: батьки повинні допомогти дитині сприймати невдачу не як фінальний вирок її здібностям, а як цінний інформаційний ресурс для подальшого зростання. Такий підхід змінює тривогу очікування на конструктивний пошук рішень.

Психологічна робота з тривожною дитиною має бути спрямована на розвиток емоційної компетентності та реструктуризацію внутрішнього діалогу. Навчання дитини розпізнавати тілесні сигнали тривоги (м'язову напругу, прискорене серцебиття) є першим кроком до опанування саморегуляції. Використання технік візуалізації та дихальних вправ дозволяє дитині самостійно знижувати рівень напруги у критичні моменти (наприклад, перед контрольною роботою).

В межах індивідуального супроводу практичному психологу закладу освіти доцільно застосовувати методики експрес-релаксації (прогресивна м'язова релаксація за Джекобсоном, адаптована для дітей, техніки глибокого діафрагмального дихання «за квадратом»), які допомагають дитині швидко купувати гострі психосоматичні прояви тривоги безпосередньо в навчальному просторі. Окрім цього, вагоме місце має посідати арт-терапевтичний блок (робота з глиною, пластиліном, малювання пальчиковими фарбами), оскільки він забезпечує безпечну екстерналізацію прихованих страхів, дає змогу відреагувати на пригнічені афективні стани та трансформувати внутрішні хворобливі переживання у візуальні образи, що піддаються свідомому контролю з боку дитини. Тоді, як робота із когнітивною реструктуризацією спрямовується на зміну деструктивних внутрішніх монологів. Установки за типом «я нічого не зможу» послідовно

заміщуються на «я маю право на помилку і знаю, як її виправити». Це формує стійкий психологічний імунітет та сприяє кристалізації адекватної, стабільної самооцінки.

Індивідуальні психокорекційні мішені мають чітко фокусуватися на реструктуризації автоматичних негативних думок учня, що виникають у ситуаціях соціальної перевірки знань. Спільно з психологом дитина створює власну «карту психологічних ресурсів», яка включає фіксацію її реальних досягнень, сильних сторін характеру та унікальних особистісних якостей. Систематичне звернення до цього ресурсу дозволяє мінімізувати когнітивні викривлення (такі як катастрофізація та чорно-біле мислення), стабілізує самооцінку за шкалою «упевненість у собі» та формує внутрішнє переконання у власній спроможності долати життєві й академічні труднощі.

Отож, комплексна реалізація цих напрямів дозволяє не просто нівелювати симптоми тривожності, а змінити саму логіку самосприйняття дитини, перетворюючи дезорганізуючий страх на мобілізуючу силу особистісного розвитку

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження особливостей взаємозв'язку між рівнями самооцінки, проявами маніфестної тривожності та соціометричним статусом учнів молодшого шкільного віку дозволило сформулювати низку узагальнених науково-практичних висновків:

1. За результатами діагностики самооцінки (методика Дембо–Рубінштейн) встановлено, що мажоритарна частина вибірки (55%) демонструє нормативний середній рівень образу-Я. Водночас виокремлено зону емоційного неблагополуччя (20% учнів), яка характеризується критично заниженими показниками парціальної та загальної самооцінки. Найбільш вразливою сферою для всієї вибірки виявилася «упевненість у собі» (середній бал — 57,5), що виступає прямим наслідком тривалого перебування дітей в умовах воєнного стану та ізолюваного дистанційного навчання.

2. Вивчення афективної сфери респондентів за допомогою Шкали явної тривожності СМАС унаочнило, що 40% досліджуваних молодших школярів перебувають поза межами психологічної норми, 25% мають підвищений рівень, 15% - екстремально високий. Якісний контент-аналіз підтвердив, що провідними чинниками емоційної дестабілізації є ситуації соціального оцінювання, страх неуспіху та виражена психосоматична лабільність.

3. Соціометричний зріз за методом Дж. Морено зафіксував помірний рівень благополуччя міжособистісних взаємин у класі при слабкій груповій згуртованості ($G=0,32$) та високому індексі ізоляції ($I=40\%$). Виявлено жорстку поляризацію колективу, де 40% учнів опинилися на соціометричному дні групи, перебуваючи в статусі «ізолюваних» (25%) та «знехтуваних» (15%).

4. Математична верифікація за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена повністю підтвердила висунуті гіпотези. Виявлено високозначущий зворотний зв'язок між самооцінкою та тривожністю,

прямий зв'язок між самооцінкою та соціометричним статусом, а також зворотний зв'язок між тривожністю та статусом у групі.

5. Додатковий аналіз парціальних шкал довів, що найбільш потужним внутрішнім тригером дезорганізації емоційної та поведінкової сфер виступає деформація за шкалами «упевненість у собі» та «авторитет серед однолітків».

Одержані результати емпіричного та математичного аналізу переконують у системному, взаємозумовленому характері виявленого трикомпонентного деструктивного комплексу особистості, що створює солідну наукову базу для переходу до третього розділу роботи — розробки комплексу психолого-педагогічних рекомендацій та програми корекційно-розвивального супроводу тривожних молодших школярів із заниженою самооцінкою.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі на основі здійсненого теоретико-методологічного аналізу та емпірико-статистичного дослідження розв'язано актуальне науково-практичне завдання — визначено характер взаємозв'язку між рівнями самооцінки та маніфестною тривожністю дітей молодшого шкільного віку в сучасному освітньому просторі. Відповідно до поставлених у вступі завдань сформульовано такі підсумкові висновки:

1. Проаналізовано теоретико-методологічні підходи до вивчення самооцінки та тривожності в психологічній літературі. Встановлено, що феномен самооцінки в науковому дискурсі розглядається як центральний компонент самосвідомості особистості, який виконує регулятивну, захисну та адаптивну функції. Методологічні підходи класифіковано за когнітивним (оцінка власних досягнень і здібностей) та афективним (рівень самоприйняття й емоційного ставлення до «Я») векторами. Своєю чергою, тривожність диференційовано на ситуативну (динамічна реакція на стресори) та маніфестну (стійка індивідуально-особистісна властивість). З'ясовано, що більшість сучасних концепцій розглядають ці конструктори в межах принципу взаємодетермінації: деформації когнітивного образу «Я» виступають первинним каталізатором стійких афективних порушень, тоді як генералізоване емоційне напруження блокує розвиток об'єктивної рефлексії особистості. Теоретичний огляд засвідчив, що в умовах сучасних суспільних криз та інтенсифікації освітнього процесу виникає гостра наукова потреба в точковому вивченні внутрішніх психологічних механізмів, які пов'язують деструктивні параметри самооцінювання зі зростанням маніфестних форм тривожності. Оціночний тиск соціуму та дефіцит безпечного інтерперсонального простору визначено базовими зовнішніми чинниками, що запускають процеси особистісної дезадаптації.

2. Визначено психологічні особливості молодшого шкільного віку як сенситивного періоду для розвитку особистості. Обґрунтовано, що цей віковий етап є переломним у процесі кристалізації самосвідомості у зв'язку

зі зміною провідної діяльності з ігрової на навчальну. Нова соціальна ситуація розвитку вимагає від дитини високого рівня довільності, рефлексії та інтелектуалізації емоційного життя. Самооцінка молодшого школяра втрачає свій первинний глобально-позитивний, недиференційований характер і стає парціальною, автономною та соціально детермінованою. Провідними чинниками її формування стають вердикти педагогів, рівень засвоєння академічних навичок та соціометричний статус в учнівському колективі. Доведено, що незадоволення потреби в соціальному визнанні та хронічні академічні труднощі призводять до вираженої фрустрації дитини. Невідповідність між рівнем домагань і реальним статусом у класі деформує когнітивний компонент «Я-образу». За відсутності своєчасної психологічної підтримки цей внутрішній розкол фіксує маніфестну тривожність як стійке емоційне новоутворення, яке починає тотально блокувати поведінкову активність і пізнавальну мотивацію школяра.

3. З'ясовано специфіку прояву тривожності та рівнів самооцінки у сучасних учнів початкових класів. Емпіричний зріз, проведений за методикою Дембо–Рубінштейн, показав, що адаптивна норма (середній рівень самооцінки) властива 60% досліджуваної вибірки, що відображає наявність базового психологічного ресурсу для подолання стресорів. Високу самооцінку виявлено у 20% респондентів. Натомість у 20% учнів діагновано занижену та депресивну самооцінку, яка характеризується хронічною невпевненістю в собі, фіксацією на власних помилках і сформованим синдромом «вивченої безпорадності». Найбільша дисгармонія зафіксована за парціальними шкалами «упевненість у собі» та «авторитет серед однолітків». Діагностика за шкалою явної тривожності (CMAS) дозволила констатувати критично високу концентрацію афективного напруження: у 40% загальної вибірки верифіковано високий рівень маніфестної тривожності. Соціометричне дослідження структури класу виявило тенденцію до мікрогрупової атомізації. Попри помірний рівень групового благополуччя (60%), індекс групової згуртованості є

низьким ($G = 0,32$), а індекс ізоляції — тривожно високим (40%). Це доводить, що майже половина дитячого колективу функціонує в умовах комунікативного дефіциту та латентного соціального неприйняття однолітками через специфіку тривалого дистанційного навчання.

4. Встановлено наявність та характер кореляційного зв'язку між самооцінкою дитини та її тривожністю. За допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена математично доведено існування цілісного, взаємодетермінованого симптомокомплексу особистісного розвитку:

а) Між інтегральним рівнем самооцінки та маніфестною тривожністю зафіксовано зворотний високозначущий зв'язок ($r_s = -0,68$, при $p \leq 0,01$). Це підтверджує захисну, буферну функцію стійкого позитивного «Я-образу»: зниження показників самооцінювання лінійно провокує екзистенційну вразливість дитини й розгортання хронічного емоційного напруження.

б) Між рівнем самооцінки та об'єктивним соціометричним статусом виявлено прямий значущий зв'язок ($r_s = 0,59$, при $p \leq 0,01$). Це доводить, що позитивне самосприйняття оптимізує комунікативні паттерни й підвищує привабливість учня для однолітків, тоді як занижена самооцінка через механізми замкнутості або захисної агресії веде до соціальної ізоляції.

в) Між маніфестною тривожністю та соціометричним статусом верифіковано зворотний зв'язок ($r_s = -0,54$, при $p \leq 0,05$), що маркує тривожність як потужний дезорганізуючий фактор, який блокує успішну інтеграцію дитини в групу. Детальний точковий аналіз шкал методики Дембо–Рубінштейн визначив, що провідними когнітивними детермінантами афективного напруження виступають шкали «упевненість у собі» ($r_s = -0,71$) та «авторитет серед однолітків» ($r_s = -0,62$), тоді як параметри «здоров'я» та «характер» мають периферійне значення ($p > 0,05$) у цій віковій вибірці.

5. Розроблено методичні рекомендації для педагогів та батьків щодо формування адекватної самооцінки та зниження тривожності у дітей. На основі виявлених емпіричних закономірностей розроблено та теоретично

обґрунтовано комплексну тривекторну модель психолого-педагогічного супроводу:

— Педагогічний вектор орієнтує вчителів на деконструкцію оціночного тиску шляхом переходу від нормативного до іпсативного оцінювання (порівняння учня з його власним рівнем у динаміці), штучного проектування «ситуацій гарантованого успіху» (дроблення завдань на мікрокроки), використання етики зворотного зв'язку за принципом «сендвіча» та залучення ізольованих дітей до безпечних соціальних ролей для підвищення їх авторитету.

— Сімейний вектор вимагає від батьків трансляції безумовного прийняття особистості дитини незалежно від її академічних досягнень, створення атмосфери емоційної десенсибілізації шкільних помилок (сприйняття невдачі як ресурсу розвитку) та делегування чітких побутових обов'язків для формування почуття реальної життєвої ефективності (self-efficacy).

— Індивідуально-психологічний вектор передбачає роботу практичного психолога щодо реструктуризації негативних внутрішніх монологів («я маю право на помилку»), навчання учнів технік м'язової релаксації за Джекобсоном і діафрагмального дихання для швидкого купування соматичних проявів страху, а також використання методів арт-терапії для безпечного відреагування пригнічених афективних станів.

Системна та синергетична реалізація запропонованих рекомендацій дозволяє не лише мінімізувати симптоми маніфестної тривожності, а й змінити загальну логіку самосприйняття дитини, трансформуючи дезорганізуючий страх на мобілізуючий інструмент особистісного зростання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дзюбко Л., Бучма В. Врахування соціальної ситуації розвитку молодших школярів у освітніх реформах. Соціальна психологія сьогодні: здобутки і перспективи: матеріали II Всеукраїнського конгресу із соціальної психології (з міжнародною участю) (7–8 листопада 2019 року, м. Київ). Київ. DOI: Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. С.102-104.
2. Шевцова Г. Молодший шкільний вік: традиції та інновації в дослідженнях // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. Вип. LXVIII. м. Херсон, ХДУ, 2015. С. 134 – 138.
3. Мельник В. (2025). Значення психологічних умов у процесі освітньої діяльності дітей молодшого шкільного віку. Педагогічна та вікова психологія, (1), 125-133.
4. Пророк Н. В., Чекстере, О. Ю., & Гнатюк, О. В. (2023). Особливості соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку в умовах воєнного стану. Журнал сучасної психології, 2, 53-62.
5. Загальна психологія. Підруч. для студентів ЗВО/О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук, Т. Лисянська, Т. Зелінська. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 5-те вид. Київ : Каравела, 2018. 463 с. : табл.
6. Кравченко Т. Сутнісні характеристики соціалізації. Педагогіка і психологія. № 3. 2007. С. 11–18.
7. Яковлєва Д. (2023). Розвиток самооцінки молодшого школяра: умови та прийоми формування. Соціальної роботи: Збірник доповідей Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, присвяченої 120-річчю з Дня народження Еріка Еріксона, 2023.–305 с., 295.
8. Кустова Н. (2021) формування та розвиток самооцінки у дітей молодшого шкільного віку Актуальні питання соціально-педагогічної та початкової освіти: збірник наукових і науково-методичних праць / Редкол. І. Шимко, І. Талаш. Вип. 7. Кривий Ріг: КДПУ, 2021. 148 с. С. 62-67

9. Калюжна Є., & Шевергіна М. (2015). Особливості взаємозв'язку самооцінки і тривожності у молодшому шкільному віці. Актуальні проблеми педагогіки, 27/91/715 психології та професійної освіти, 2(2), 17-22.
10. Щербина О. Сучасні напрями розвитку особистості в початковій школі. Культура, наука, освіта: смисложиттєві цінності в сучасних умовах: матеріали VII Міжнародної міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 25–31 березня 2026 року)./Упоряд. ЛІ Ткаченко, ВМ Шульга.–Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2026. 1 736 с., 1681.
11. Чередніченко С., Скиба, О. & Фісенко, А. В (2026). Сучасні наукові підходи до моделювання освітнього процесу в початковій школі. Олімпійський та паралімпійський спорт, (1), 110-114.
12. Герасімова Н., & Герасімова І.. (2025). Розвиток самосвідомості як умова формування самооцінки молодших школярів. Наукові перспективи (Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Медицина», Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», (6 (60), 1235-1248.
13. Проскурєнко Т.Вплив стилю сімейного виховання на становлення самооцінки молодшого школяра. URL: <http://olSPACE.wunu.edu.ua/handle/316497/31110>
14. Екстремальна та кризова психологія: термінологічний словник. Ю. Александров, І. Богданова, Ю. В. Воронова та ін.; за заг. ред. О. Тімченко. Харків: ХНАДУ ; НУЦЗУ, 2010. 291 с.
15. Мельник В. (2017). Екзистенціально-антропологічний і психологічний підходи до визначення сутності страху. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені ГС Сковороди. Психологія, (55), 153-162.

16. Росинюк А., Кихтюк О. Психологічний аналіз поняття тривоги та тривожності як стану особистості. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/>
17. Галієва О. Диференціація понять «тривога» та «тривожність». Психологія та соціальна робота. Київ, 2019. Т. 24. Вип. 1(49). С. 32–48. DOI: [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2019.1\(49\).185763](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2019.1(49).185763)
18. Красюк Л., Четаєва, Л., & Шевчук, І. (2025). Психолого-педагогічні підходи до підтримування емоційного благополуччя учнів початкових класів в умовах цифрового навчання. Педагогічна Академія: наукові записки, (18).
19. Гуд Г. (2019). Рівнева диференціація прояву тривожності у молодших школярів: емпіричний аспект дослідження. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені ГС Костюка НАПН України/гол. ред. СД Максименко. Київ: Видавництво «Фенікс», 64-76.
20. Розпутня А. (202). Вікові та соціальні аспекти тривожності молодших школярів. In The 2 nd International scientific and practical conference “Perspectives of contemporary science: theory and practice”(April 1-3, 2024) SPC “Sci-conf. com. ua”, Lviv, Ukraine. 2024. 1173 p. (p. 663).
21. Рейковський Я., Сантросян К., Тутундісян А., & Ханін Ю. Психологічні особливості прояву тривожності у молодших школярів. Магістерський науковий вісник Випуск № 41. 2023. 289 с.. С.74.
22. Папуша В. (2024). Психологічні особливості прояву тривожності в дітей різного віку. New pedagogical thought, 118(2), 25-30.
23. Дослідження самооцінки за методикою Дембо-Рубінштейн (модифікація А. Прихожан). URL: <https://estet-centr.com/wp-content/uploads/2021/12/EU-RIVEN-SAMOOCINKI.pdf>
24. Діагностика тривожності. Оцінка явною тривожності (шкала CMAS). URL: https://stud.com.ua/82681/psihologiya/diagnostika_trivozhnosti
25. Злобіна О. Соціометрія: URL: http://i-soc.com.ua/assets/files/book/zlobina/zlobina_sociometriy.pdf.

ДОДАТКИ

Додаток А.

Методика Дембо–Рубінштейн

Методика Дембо-Рубінштейн (модифікація Прихожан) – метод психодіагностики, спрямований на вивчення самооцінки випробуваного, розроблений Тамарою Дембо та доповнений Сусанною Рубінштейн.

Обстежуваним пропонується на горизонтальних лініях відзначити рівень розвитку у них цих якостей (показник самооцінки) і рівень домагань, тобто, рівень розвитку цих якостей, який би задовольняв їх.

Інструкція. Сторони людської особистості можна умовно зобразити вертикальною лінією, нижня точка якої буде символізувати найнижчий розвиток, а верхня – найвищий. Вам пропонується сім таких ліній. Вони позначають: 1) здоров'я; 2) розум, здібності; 3) характер; 4) авторитет у оточуючих; 5) вміння багато чого робити своїми руками, умілі руки; 6) зовнішність; 7) впевненість у собі. На вертикальних лініях відзначте певними позначками, як Ви оцінюєте розвиток цих якостей в себе на даний момент часу. Після цього відзначте, на якому рівні розвитку цих якостей Ви були б задоволені собою або відчули б гордість за себе. Час, відведений на заповнення шкали разом з читанням інструкції, 10-12 хв. Обробка та інтерпретація результатів. Обробка проводиться за шістьма шкалами (перша, тренувальна – «здоров'я» - не враховується). Кожна відповідь виражається в балах. Довжина кожної шкали 100мм, відповідно до цього відповіді педагогів отримують кількісну характеристику (наприклад, 54мм = 54 балів).

Зведена таблиця первинних результатів респондента: Д1

Шкала	Результат
Здоров'я	72
Розум / здібності	68
Характер	75

Авторитет серед однолітків	60
Уміння руками	65
Зовнішність	70
Впевненість у собі	58

Результати дослідження рівня самооцінки учнів 3–4 класу за методикою Дембо–Рубінштейн (у балах)

№	Прізвище, ім'я	Клас	Шк.1	Шк.2	Шк.3	Шк.4	Шк.5	Шк.6	Шк.7	Сер. б.	Рівень
1	Д 1	3-А	72	68	75	60	65	70	58	66.9	Середній
2	Д 2	3-А	55	50	60	48	52	45	40	50.0	Середній
3	Д 3	3-А	80	82	78	76	74	85	79	79.1	Високий
4	Д 4	3-Б	40	38	45	35	42	36	30	38.0	Низький
5	Д 5	3-Б	68	72	65	70	60	75	63	67.6	Середній
6	Д 6	3-Б	85	80	88	82	78	76	84	81.9	Високий
7	Д 7	3-А	50	55	48	52	46	58	44	50.4	Середній
8	Д 8	3-А	76	70	74	68	72	65	80	72.1	Середній
9	Д 9	4-А	62	65	58	60	55	70	52	60.3	Середній
10	Д 10	4-А	42	38	44	36	40	32	35	38.1	Низький
11	Д 11	4-А	78	80	75	82	70	85	76	78.0	Високий
12	Д 12	4-Б	35	30	40	28	38	25	22	31.Січ	Низький
13	Д 13	4-Б	70	68	72	65	66	74	60	67.9	Середній
14	Д 14	4-А	88	85	90	82	80	78	86	84.1	Високий
15	Д 15	4-Б	56	58	54	60	50	62	48	55.4	Середній
16	Д 16	4-Б	45	42	50	38	44	40	36	42.1	Низький
17	Д 17	4-А	74	78	70	76	68	80	72	74.0	Середній
18	Д 18	3-Б	48	45	52	42	46	40	44	45.3	Середній
19	Д 19	3-А	82	80	78	85	76	88	84	81.9	Високий
20	Д 20	3-Б	60	58	65	55	62	50	56	58.0	Середній
			63.3	62.1	64.0	60.0	59.2	61.7	57.5	61.1	Середній

Примітки.

Шк.1 — здоров'я;

Шк.2 — розум / здібності;

Шк.3 — характер;

Шк.4 — авторитет серед однолітків;

Шк.5 — уміння руками;

Шк.6 — зовнішність;

Шк.7 — впевненість у собі.

Рівні: **Н** — низький (0–45 б.); **С** — середній (46–74 б.); **В** — високий (75–100 б.).

Додаток Б**Шкала явної тривожності (CMAS)**

Шкала тривожності, або шкала явної тривожності для дітей (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale - CMAS), призначена для виявлення тривожності як відносно стійкого утворення у дітей 8-12 років. Шкала розроблена американськими психологами (A. Castaneda, BR McCandless, DS Palermo, 1956) на основі Шкали явної тривожності Дж. Тейлора (Taylor Manifest Anxiety Scale- TMAS, 1953), призначеної для дорослих. Для дитячого варіанта шкали було відібрано 42 пункти, оцінених як найбільш показові з точки зору прояви хронічних тривожних реакцій у дітей. Специфіка дитячого варіанта полягає також в тому, що про наявність симптому свідчать тільки позитивні варіанти відповідей. Крім того, дитячий варіант доповнений 11 пунктами контрольної шкали, що виявляє тенденцію випробуваного давати соціально схвалювані відповіді. Таким чином, методика містить 53 питання.

ПРОЦЕДУРА ДОСЛІДЖЕННЯ

Методика пред'являється дитині на індивідуальному бланку. На першій сторінці бланка проставляються необхідні відомості про досліджуваного (прізвище, ім'я, вік, стать, клас, дата і час проведення та ін.). Тут же доцільно залишити місце для запису оцінки і висновків за результатами дослідження. На другій сторінці є інструкція до методики і приклади.

Методика може проводитися як індивідуально, так і в групах, з дотриманням стандартних правил групового обстеження. Для дітей 7-8 років краще індивідуальне проведення. При цьому якщо дитина зазнає труднощів у читанні, можливий усний спосіб пред'явлення: психолог

зачитує кожен пункт і фіксує відповідь школяра. При груповому проведенні такий варіант пред'явлення тесту, природно, виключений.

Приблизний час виконання тесту - 15-25 хвилин.

Посилання на Гугл-форму:

<https://forms.gle/xe7t5FaDZ1JDHaYu5>

Посилання на результати зведені в таблицю:

https://1drv.ms/x/c/b8d4de9a2799061e/IQDa6_Cep6tsQZRuBo7ueBo9Ab8g7uQXFpCPI2zrauftzKw

Зведена таблиця первинних матеріалів респондента: Д1

https://1drv.ms/w/c/b8d4de9a2799061e/IQBgvATxk-oaSrZr8YoQ2SxuAX-ybAplAriLLix2IJqz_uM

Результати дослідження тривожності

[illegible]

Соціометричне дослідження

ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У ГРУПІ

Соціометрична техніка, розроблена Дж. Морено, застосовується для діагностики міжособистісних і міжгрупових відносин з метою їхньої зміни, поліпшення й удосконалювання. За допомогою соціометрії можна вивчати типологію соціального поведіння людей в умовах групової діяльності, судити про соціально-психологічну сумісність членів конкретних груп. Соціометрична процедура проводиться груповим методом, його проведення не вимагає великих часових витрат (до 15 хв.). Вона дуже корисна в прикладних дослідженнях, особливо в роботах по удосконалюванню відносин у колективі. Таблиці результатів заповнюються окремо по різних критеріях виборів.

Обробка результатів

Коли соціометричні картки заповнені і зібрані, починається етап їхньої математичної обробки. Найпростішими способами кількісної обробки є табличний, графічний і індексологічний. Соціоматриця (таблиця). Результати виборів розносяться по матриці за допомогою умовних позначок. Таблиці результатів заповнюються окремо по різних критеріях виборів. По вертикалі записуються за номерами прізвища всіх членів групи, що вивчається; по -3 горизонталі — тільки їхній номер. На відповідних перетинаннях цифрами +1, +2, +3 позначають тих, кого вибрав кожен випробуваний у першу, другу, третю чергу, цифрами -1, 2, — тих, кого піддослідний не обирає в першу, другу і третю чергу. Після того, як позитивні і негативні вибори занесені в таблицю, треба підрахувати по вертикалі алгебраїчну суму всіх отриманих кожним членом групи виборів (сума виборів). Потім треба підрахувати суму балів для кожного члена групи, з огляду на при цьому, що вибір у першу чергу дорівнює +3 балам (-

3), у другу — +2 (-2), у третю — +1(-1). Після цього підраховується загальна алгебраїчна сума, що і визначає статус у групі. Аналіз соціоматриці за кожним критерієм дає досить наочну картину взаємин у групі. Можуть бути побудовані сумарні соціоматриці, що дають картину виборів по декількох критеріях, а також соціоматриці за даними міжгрупових виборів. Основна перевага соціоматриці — можливість представити вибори у числовому виді, що дозволяє проранжувати членів групи по числу отриманих і відданих виборів, встановити порядок впливів у групі. На основі соціоматриці будується соціограма — карта соціометричних виборів (соціометрична карта).

Зведена таблиця первинних матеріалів за соціометричним дослідженням респондента: Д1

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Отримано
1	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	3

Загальна таблиця відповідей респондентів

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Отримано	
1	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	3	
2	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	3	
3	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	4	
4	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	3	
5	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	3	
6	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	3	
7	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	3	
8	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	2	
9	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	3	
10	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	3	
11	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	3	
12	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	2	
13	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	2	
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	3	
15	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	
16	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	4	
17	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	
18	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	3	
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	2	
20	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	3	
Зроблено виборів:	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	56

Посилання на загальну таблицю відповідей респондентів:

https://1drv.ms/x/c/b8d4de9a2799061e/IQDa6_Cep6tsQZRuBo7ueBo9Ab8g7uQXFpCPI2zrauftzKw

ДОДАТОК Г

**Зведена матриця показників самооцінки, тривожності та
соціометричного статусу**

Кодування респондента	Вісь Х: Загальний рівень самооцінки (бали)	Вісь Y: Рівень маніфестної тривожності (стени)
Д1	66,9	4
Д2	50,0	5
Д3	79,1	2
Д4	38,0	9
Д5	67,6	4
Д6	81,9	1
Д7	50,4	6
Д8	72,1	3
Д9	60,3	5
Д10	38,1	8
Д11	78,0	3
Д12	31,1	10
Д13	67,9	4
Д14	84,1	2
Д15	55,4	6
Д16	42,1	9
Д17	74,0	3
Д18	45,3	7
Д19	81,9	1
Д20	58,0	5

Додаток Е

Зведена таблиця показників самооцінки, тривожності та соціометричного статусу учнів молодшого шкільного віку

Код респондента	Самооцінка (бали)	Рівень самооцінки	Тривожність (стени)	Рівень тривожності	К-сть виборів	Соціо-метр. статус
Д1	66.9	Середній	4	Норма	3	Прийнятий
Д2	50	Середній	5	Норма	3	Прийнятий
Д3	79.1	Високий	2	Норма	4	Лідер (зірка)
Д4	38	Низький	9	Високий	3	Прийнятий
Д5	67.6	Середній	4	Норма	3	Прийнятий
Д6	81.9	Високий	1	Норма	3	Прийнятий
Д7	50.4	Середній	6	Підвищений	3	Прийнятий
Д8	72.1	Середній	3	Норма	2	Прийнятий
Д9	60.3	Середній	5	Норма	3	Прийнятий
Д10	38.1	Низький	8	Високий	3	Прийнятий
Д11	78	Високий	3	Норма	3	Прийнятий
Д12	31.1	Низький	10	Дуже високий	2	Прийнятий
Д13	67.9	Середній	4	Норма	2	Прийнятий
Д14	84.1	Високий	2	Норма	3	Прийнятий
Д15	55.4	Середній	6	Підвищений	2	Прийнятий
Д16	42.1	Низький	9	Високий	4	Лідер (зірка)
Д17	74	Середній	3	Норма	2	Прийнятий
Д18	45.3	Середній	7	Підвищений	3	Прийнятий
Д19	81.9	Високий	1	Норма	2	Прийнятий
Д20	58	Середній	5	Норма	3	Прийнятий